

УДК 371.315

**ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ**

*Аликина Юлия Дмитриевна*

*Магистрант,*

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г.*

*Екатеринбург, Россия*

*e-mail: juliya1109@mail.ru*

*Донгаузер Елена Викторовна*

*Доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,*

*г. Екатеринбург, Россия*

*e-mail: dong-elena@yandex.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена специфике применения искусственного интеллекта в образовательной среде. Рассматривается потенциал искусственного интеллекта в адаптации образовательных программ под индивидуальные особенности обучающихся; анализируется процесс трансформации образования и обучения, а также изменения функций учителя в современных реалиях.

**Ключевые слова:** информационные технологии, образование, информатизация образования, искусственный интеллект, цифровизация.

**THE INTRODUCTION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE  
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*Alikina Yuliya Dmitrievna*

*Master student,*

*Ural State Pedagogical University,*

*Ekaterinburg, Russia,*

*e-mail: juliya1109@mail.ru*

*Dongauzer Elena Viktorovna*

*Associate Professor of the Department of Pedagogy and*

*Pedagogical Comparative Studies,*

*Ural State Pedagogical University,*

*Ekaterinburg, Russia,*

*e-mail: dong-elena@yandex.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the specifics of the use of artificial intelligence in the educational environment. The potential of artificial intelligence in adapting educational programs to

the individual characteristics of students is considered; the process of transformation of education and training, as well as changes in the functions of teachers in modern realities is analyzed.

**Key words:** information technology, education, informatization of education, artificial intelligence, digitalization.

В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно-обоснованной адаптации системы образования к ним. XXI век стремительно претерпевает все новые и новые изменения, уже сейчас образование, каким мы его привыкли видеть и понимать, уходит в небытие и отдает предпочтение цифровизации, которая буквально поглощает современный мир своими устремлениями в будущее. В данный момент времени цифровизация настигла такие сферы жизнедеятельности человека, как медицина, банки, ритейлы, логистика, музыкальные сервисы и телекомы. Сфера образования же, являясь базисом в процессах генерации и передачи знаний, не могла остаться в стороне от такого современного направления развития, как искусственный интеллект (ИИ). Обусловлено это не только трендом на обновление учебного процесса для его наилучшей эффективности, но и пониманием того, что необходимым, но недостаточным условием нового лидерства в глобальной конкуренции является успешное создание и развитие отечественных программных платформ с интегрированным искусственным интеллектом на основе нейронных сетей и Больших Данных.

В классическом понимании искусственный интеллект (англ. artificial intelligence, AI) определяется как свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции, считавшиеся традиционно обязанностью человека, также оно включает в себя науку и технологию создания интеллектуальных машин на основе компьютерных программ [2]. Внедряясь в образование, ИИ преобразует эту сферу в новейшую экосистему.

Если обратиться к истории, то станет очевидным тот факт, что цифровое образование начиналось с компании, реализующей синтез традиционных платформ, курсов и медиаформатов для обучения. В настоящее же время

контент компании претерпел изменения и теперь представляет из себя две категории Micro и Macro Learning [1]. Но и на этом цифровизация образовательной сферы не останавливается, все больше и больше предпочтения отдается новым системам Spaced Learning, в которых образовательный контент наполнен не просто заданиями, а преобразован в блоки с возможностями обсуждения и применения, полученных в ходе обучения компетенций для отработки, повторения или более глубокого изучения материала. Данная тенденция развивает коммуникационную значимость в обществе, повышает скорость изменения научного контента и взаимодействия между субъектами социума. Тем временем технологии виртуальной реальности теперь сочетают в себе виртуальную и дополненную реальность пространства с новыми возможностями управления для пользователей, позволяя и управлять, и отрабатывать полученные навыки в новом, непривычном для всех формате.

Массив применения искусственного интеллекта становится все более обширным. Ожидание эффекта небывалых ранее высот и продвижений связано прежде всего с созданием и внедрением методов обучения, которые люди не могли себе даже представить. Инновационный характер методов обучения включает новые формы генерации знаний на основе Больших Данных, новых сетей коммуникационного взаимодействия, применения знаний на основе программ искусственного интеллекта в диалоговом формате и значении: учитель – обучающийся – компьютер – учитель и т.д., новые формы преподнесения материала посредством виртуального пространства с уклоном на визуализацию, новые формы проверки и включение особенностей каждого (их индивидуальных и интеллектуальных способностей) из субъектов образовательного процесса, а также другие направления.

Массовое внедрение ИИ в систему образования в данный период времени бросает серьезный вызов существующей системе образования. Например, ИИ весьма успешно адаптирует уроки под индивидуальные особенности ученика.

Не так давно администрация Фламандского региона Бельгии подписала контракт с британской ИИ-платформой Century Tech, которая использует обучающие методики и решения, нейрофизиологию и обработку данных для персонализации процесса обучения в школах и университетах [3]. Таким образом, первый шаг в освоении искусственного интеллекта был выполнен, ведь платформа реализует самые потаенные желания современных родителей. Отправляя в школу своего ребенка, родители смогут не переживать, что он будет отставать в освоении какого-либо материала. При установлении контакта между платформой и обучающимся платформа составляет индивидуальную образовательную траекторию с учетом его физиологических и интеллектуальных способностей. В ближайшие лет 5 технология Century Tech будет развернута во всех 700 фламандских школах. Активное внедрение платформы искусственного интеллекта предполагает, что именно она поможет провести адаптацию образовательной траектории под каждого обучающегося индивидуально, тем самым облегчая стезю обучения [3].

В связи с этим неизбежно будет происходить и трансформация функций учителя. Учитель в данном преобразовании становится тьютором или куратором, который лишь направляет обучающегося в изучении какой-либо дисциплины. С помощью грядущих нововведений учитель станет носителем концептуальной философии предмета, ведь такие вещи машине еще не доступны. Трансляция различных концепций будет преподноситься детям в небольших группах за счет освободившегося времени учителя.

Трансформация в образовании происходит неизбежно, но возникают и проблемы обучения. Большая часть педагогических работников считает, что традиционные формы преподавания не располагают или же просто не дают возможности развития инновационных талантов [4]. Традиционная подача информации в классах и аудиториях является итогом эпохи индустриализации, которой характерна стандартизация, но она же и «убивает» индивидуальность

каждого обучающегося, его запросы и стремления. Нейронные сети, как форма искусственного интеллекта, в свою очередь, предлагают достаточно часто уникальные решения, которые невозможно реализовать на базе человеческого мышления.

Далее остановимся на вопросах коммуникации: отношения между учителем и учеником. Изменения в сфере образования вследствие применения и внедрения искусственного интеллекта подвергают изменениям и отношения между участниками учебного процесса, а именно учителем и обучающимся [1]. Направляющие и консультационные функции искусственного интеллекта смогут просчитать оптимальные тактики обучения для каждого, то есть выстраивают индивидуальные траектории каждому обучающемуся. Такие функции уже можно наблюдать в системе Smart Sparrow, где идет отслеживание прогресса каждого обучающегося [1]. Целевая задача на данный момент – использование подобных систем в сфере образования, которые будут обеспечивать всесторонний учет индивидуальных особенностей обучающихся, позволяя им достичь усредненных образовательных результатов, а для более способных – это возможность получения ускоренного образования [1].

Рассмотрим вопрос доступности ИИ-среды в школе. В ближайшее время в России будет активно развиваться национальный проект «Образование», целью которого является создание глобальной образовательной платформы, дающей каждому обучающемуся возможность получать качественное образование. Разумеется, данный проект реализуется с использованием адаптивного обучения и ИОТ. Так, в конце 2019 г. было принято решение о разработке единой цифровой образовательной системы. В этом случае искусственный интеллект рассматривается как технология, которая могла бы стать частью экосистемы. На данном же этапе можно наблюдать, что социум не готов полностью перейти в цифровое образовательное пространство, так как для этого необходимо, чтобы каждый обучающийся имел персональное цифровое устройство и умел им пользоваться [3]. Помимо прочего, роль

педагогического потенциала цифровых технологий в научной и методической литературе практически не затрагивается [5]. При этом необходимость и потребность в их использовании в современном образовательном процессе трудно переоценить.

Последствия применения искусственного интеллекта в образовании.

Несомненно, что искусственный интеллект потребует тщательного анализа изменения сфер жизнедеятельности человека после своего внедрения и принесет новые технологии генерации и передачи и усвоения знаний, которые, в свою очередь, смогут дать новые импульсы развитию науки и экономики человечества. Одновременно с этим возникают риски появления как неких «сверхлюдей», которые удачно «переместятся» в сферу искусственного интеллекта, так и заведомых аутсайдеров, которым «не светят» никакие социальные лифты. Однако стоит заметить, что деление людей в обществе было всегда. Разница лишь в том, что после применения искусственного интеллекта границы будут жестко и четко выделены и отмерены [1].

**Список литературы:**

1. Брызгалина Е.В. ИИ в образовании: социально-философские аспекты. URL: <https://ntinews.ru/blog/publications/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-sotsialno-filosofskie-aspekty.html> (дата обращения: 20.10.2020).
2. Искусственный интеллект в образовании: семь вариантов применения. URL: <https://the-accel.ru/iskusstvennyiy-intellekt-v-obrazovanii-sem-variantov-primeneniya/> (дата обращения 22.10.2020).
3. Полехин А. Искусственный интеллект в образовании: примеряем на Россию. URL: <https://netology.ru/blog/06-2019-iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii> (дата обращения: 21.10.2020).
4. Уваров А.Ю., Ван С., Кан Ц. и др. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае // II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва : Высшая школа экономики, 2019. 155 с.
5. Dongauzer E.V., Nezhinskaya T.A., Glazyrina E.Yu. Development of creative abilities of preschool children using musical digital technologies.

Proceedings of the International Scientific Conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” (2020) on Advances in Social Science, Education and Humanities Research DETP 2020. P. 187–191.

### **References:**

1. Bryzgalina E.V. II v obrazovanii: social'no-filosofskie aspekty URL: <https://ntinews.ru/blog/publications/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-sotsialno-filosofskie-aspekty.html> (data obrashcheniya: 20.10.2020).

2. Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: sem' variantov primeneniya URL: <https://the-accel.ru/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-sem-variantov-primeneniya/> (data obrashcheniya 22.10.2020).

3. Polekhin A. Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: primeryaem na Rossiyu. URL: <https://netology.ru/blog/06-2019-iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii> (data obrashcheniya: 21.10.2020).

4. Uvarov A.YU., Van S., Kan C. i dr. Problemy i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya v Rossii i Kitae // II Rossijsko-kitajskaya konferenciya issledovatelej obrazovaniya «Cifrovaya transformaciya obrazovaniya i iskusstvennyy intellekt». Moskva : Vysshaya shkola ekonomiki, 2019. 155 p.

5. Dongauzer E.V., Nezhinskaya T.A., Glazyrina, E.Yu. Development of creative abilities of preschool children using musical digital technologies. Proceedings of the International Scientific Conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” on Advances in Social Science, Education and Humanities Research. DETP 2020. P. 187–191. P. 187–191.

УДК 373.1, 371.71

## **ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ**

***Базаева Анна Александровна***

*Студент,*

*Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург,*

*Россия*

*e-mail: bazaeva18anna@mail.ru*

***Андреева Екатерина Евгеньевна***

*Старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической*

*Компаративистики,*

*Уральский государственный педагогический университет,*

*Екатеринбург, Россия*

*e-mail: bulgackova@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье анализируются результаты исследования по оценке влияния дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние учащихся. Проверялась гипотеза о том, что дистанционное обучение оказывает негативное воздействие на психоэмоциональное состояние учащихся. Были выявлены проблемы в сохранении и укреплении не только психического, но и физического здоровья учащихся. Результаты исследования ставят вопрос о разработке специальных санитарных требований к цифровой образовательной среде и дистанционному обучению.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение; психоэмоциональное состояние; образовательный процесс; развитие и формирование личности; коммуникация.

## **INFLUENCE OF DISTANCE LEARNING ON STUDENTS ' PSYCHOEMOTIONAL STATE**

***Bazaeva Anna Alexandrovna***

*Student, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia*

*e-mail: bazaeva18anna@mail.ru*

***Andreeva Ekaterina Evgenievna,***

*Senior lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparativistics,*

*Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia*

*e-mail: bulgackova@yandex.ru*

**Abstract.** The article analyzes the results of a study to assess the impact of distance learning on the psychoemotional state of students. We tested the hypothesis that distance learning has a negative impact on the psychoemotional state of students. Problems were identified in maintaining and strengthening not only the mental, but also the physical health of students. The results of the study



raise the question of developing special sanitary requirements for the digital educational environment and distance learning.

**Key words:** distance learning; psychoemotional state; educational process; personal development and formation; communication.

Переход общества от постиндустриального к информационному пути развития определяет необходимость формирования информационно-коммуникационных компетенций у подрастающего поколения уже на ранних этапах обучения. Это требование исходит не только от запросов общества и современных научных исследований, но и из Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и среднего общего образования [15, 16]. Компьютеризация обучения является одним из основных принципов не только средней, но и высшей школы [11, с. 536]. В связи с этим все большее распространение приобретает дистанционное обучение – получение знаний в онлайн-формате. Это важное и перспективное направление развития системы образования, поскольку внедрение методов дистанционного обучения создает условия социальной доступности образования для значительной части населения, содействует решению проблемы образования для людей, которые по различным причинам не могут обучаться очно. Кроме того, дистанционное обучение способствует развитию самостоятельности в поиске информации, формированию критического мышления, совершенствованию навыков применения современных технологий.

Доктор педагогических наук А.А. Андреев определяет дистанционное образование как «синтетическую, интегральную, гуманистическую форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и обучающимися, когда процесс обучения не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению» [1].

В противовес дистанционной, традиционную форму обучения можно охарактеризовать как процесс непосредственного взаимодействия между педагогом и обучающимся, в результате которого у последнего формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности [10, с. 480]. В процессе обучения и воспитания происходит развитие различных психических процессов и психических свойств личности [7, с. 254]. Для успешного развития личности ребенка педагоги и психологи продолжают изучать определенные закономерности формирования психических новообразований у учащихся и обосновывают эффективность использования тех или иных методов и технологий в обучении и воспитании [10, с. 524]. Возрастные особенности психического развития детей характеризуются изменениями в психоэмоциональной сфере. Психоэмоциональное состояние включает в себя такие компоненты, как физиологическое возбуждение, чувства, когнитивные процессы (восприятие, память, внимание, мышление), поведенческие реакции [13]. Социальная среда является одним из основных факторов, влияющих на психоэмоциональное состояние, поэтому в образовательном процессе важно поддерживать эмоциональное благополучие и психологический комфорт каждого ребенка.

Дистанционное обучение – новая и малознакомая форма обучения для школьников. Но для современных реалий форма необходимая и востребованная в связи с различными социально-экономическими и эпидемиологическими изменениями. Следует отметить, что на данный момент проблема готовности и способности учащихся к дистанционному обучению изучена слабо: с какими трудностями сталкиваются учащиеся, какова роль педагога в процессе дистанционного обучения и, главным образом, как дистанционное обучение влияет на психоэмоциональное состояние учащихся?

Целью настоящего исследования является изучение и оценка влияния дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние учащихся. Для достижения поставленной цели использовались следующие методы

исследования: анализ психолого-педагогической литературы применительно к исследуемой проблеме, обобщение, анкетирование, анализ и синтез полученных данных, методы математической статистики.

Для оценки влияния дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние учащихся нами было проведено исследование, заключающееся в разработке анкеты, состоящей из 20 вопросов, проведении опроса учащихся в форме анкетирования, анализе полученных результатов. Критериями выбора такого метода исследования, как анкетирование, явились простота и доступность в использовании и обработке полученных результатов. Кроме того, преподавателям Уральского государственного педагогического университета было предложено оценить разработанную анкету, заполнив экспертные листы. Обработка экспертных листов подтвердила валидность, надежность и объективность выбранного метода исследования.

В анкетировании приняли участие 120 респондентов – учащиеся различных общеобразовательных организаций в возрасте от 12 до 18 лет, обучающиеся дистанционно в период с марта по май 2020 года в связи с пандемией новой коронавирусной инфекции. Респонденты – жители разных субъектов Российской Федерации. Анкетирование проводилось в электронной форме, анкета распространялась через социальную сеть Вконтакте.

Вопросы анкеты были сформированы по 3 блокам: учебная нагрузка, социальная коммуникация, общее состояние и настроение. Большую часть респондентов составили представители возрастной группы от 15 до 18 лет (60%), хотя анкета была разослана представителям и других возрастных групп. Отсюда можно сделать вывод о том, что старшие школьники в большей степени заинтересованы в оценке собственного восприятия форм организации образовательного процесса.

На вопрос о том, какие формы организации обучения использовались в период дистанционного обучения, 76,7% респондентов ответили, что преподаватели организовывали самостоятельную работу по предоставленным

материалам (лекции, презентации, видеоуроки), то есть без непосредственного взаимодействия с педагогом; 56,7% респондентов указали, что занятия проходили в режиме онлайн посредством Skype, Zoom и других платформ для вебинаров и конференций. По этим результатам можно говорить о том, что дистанционное обучение основывалось в большей мере на самостоятельной работе учащихся.

В психолого-педагогической литературе под самостоятельной работой понимается деятельность обучающихся, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя направляется и организуется им [9, с. 1]. Кроме того, к самостоятельной работе предъявляются определенные требования, главное из которых: самостоятельная работа может только углублять, расширять и совершенствовать знания, умения и навыки, полученные учащимися на уроке, но она не имеет основной целью сообщение новых знаний [8, с. 226]. Безусловно, роль педагога в современной школе меняется, и педагог сегодня уже не является транслятором готового знания, он – тьютор, фасилитатор, организатор, модератор, консультант. На практике же в процессе дистанционного обучения большинство учащихся были вынуждены самостоятельно изучать новый материал, причем процесс этого изучения не был специально организован педагогами и не сопровождался консультированием. Такая форма работы вызвала определенные трудности у учащихся: 60,8% опрошенных ответили, что им не хватало коммуникации с преподавателем (было сложно уточнить непонятный материал); 50,8% столкнулись с тем, что им было трудно самостоятельно распределить время на учебу и отдых; 45,8% признались, что чаще откладывали выполнение задания на более поздний срок; 26% респондентов отметили, что не выполняли задания в обозначенный педагогом срок.

Среди общих недостатков дистанционного обучения учащиеся отметили технические проблемы с интернетом (40%), а также сложность сосредоточения на учебной деятельности в домашней обстановке (38,3%).

Кроме прочего, 65% респондентов отметили, что увеличилась общая продолжительность выполнения домашних заданий, что повлияло на снижение физической активности и количество прогулок на свежем воздухе. Также 41% респондентов отметили большую рассеянность внимания по сравнению с очной формой, 56% отметили, что из-за отсутствия очной коммуникации запоминать материал стало значительно сложнее.

Мнения учащихся на вопрос о самочувствии разделились: 40% ответили, что чувствовали себя дома лучше, чем, когда посещали школу; 39% респондентов уставали дома сильнее; 21% опрошенных отметили, что ничего не изменилось. Учащиеся, которые выполняли все задания качественно и в указанный срок, испытывали большую усталость на дистанционном обучении по сравнению с очной формой, поскольку основную часть времени проводили за компьютером или телефоном. В то же время, находясь дома, учащиеся не тратили время на дорогу до учебного заведения, а в определенных случаях увеличилось время сна, что способствовало улучшению самочувствия.

На вопрос о коммуникационных связях со сверстниками 61,7% респондентов ответили, что им не хватало реального общения с одноклассниками, работы в групповых и парных формах, непосредственного контакта; 38,3% объяснили, что им было достаточно общения через социальные сети. При этом у 35% настроение в период дистанционного обучения было хуже, чем обычно: «угнетающе», «ужасно»; 34,2% высказали мнение о том, что настроение было лучше, чем обычно, а оставшаяся часть респондентов отметила, что особых изменений не произошло.

На вопрос о результатах обучения 45,8% респондентов ответили, что результаты обучения (качество знаний) стали хуже, и только 15% опрошенных ответили, что лучше усвоили материал, остальные респонденты не отметили никаких изменений. Также было установлено, что 46,6% опрошенных не желали бы использовать дистанционное обучение в дальнейшем; 38,2%, напротив, хотели бы использовать дистанционное обучение для

образовательных целей. 14,2% опрошенных высказали неоднозначное мнение, в частности, учащиеся дали такие ответы: «Зависит от обстоятельств, в каждой форме обучения есть свои плюсы и минусы», «Да, но не постоянно», «Только если это теоретические предметы, не требующие консультации преподавателя» – то есть для большинства учащихся важна роль преподавателя в организации учебного процесса.

В результате анализа полученных данных можно констатировать следующее:

1. В процессе дистанционного обучения увеличилась учебная нагрузка и продолжительность выполнения домашних заданий, однако конечный результат стал хуже.

2. В процессе дистанционного обучения учащимся было недостаточно коммуникации как с преподавателями, так и со сверстниками, что негативно отразилось на протекании таких психических процессов, как восприятие, внимание, память и мышление.

3. Обучение в режиме онлайн негативно сказалось на общем самочувствии респондентов, ухудшение настроения произошло более чем у трети опрошенных.

4. Большинство учащихся не желали бы использовать дистанционную форму обучения в дальнейшем.

Результаты анкетирования учащихся выявили проблемы в сохранении и укреплении не только психического, но и физического здоровья обучающихся в условиях дистанцирования как всей жизнедеятельности, так и образовательной деятельности. Все вышесказанное дает основание утверждать, что дистанционное обучение оказывает в большей степени негативное воздействие на психоэмоциональное состояние учащихся. Результаты исследования открывают перспективы для дальнейшего изучения проблем организации дистанционного обучения, а именно разработки педагогических

условий, обоснования эффективности форм, методов и средств дистанционного обучения.

#### Список литературы:

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение // Материалы IV Международной конференции по дистанционному образованию. URL: <http://masters.donntu.org/2001/fvti/kozdoaba/diss/lib/broshur.htm> (дата обращения: 25.10.2020).

2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной школе. М. : Просвещение, 1985. 208 с.

3. Богдан Д.И. Основные факторы психологического развития // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/osnovnye-factory-psihologicheskogo-razvitiya-4237879.html> (дата обращения: 08.11.2020).

4. Варданын Н.А. Развитие дистанционного обучения в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. педагогических наук. М., 2004. 211 с.

5. Волова Н.Ю. Педагогические основы дистанционного обучения : автореф. дис. ... канд. педагогических наук. Самара, 2000. 156 с.

6. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М. : Смысл ; Эксмо, 2004. 512 с.

7. Григорьева М.В. Психология взаимодействий школьника и образовательной среды // Ученые записки: электрон. науч. журн. 2010. Т. 3. Сер. Психология. Педагогика. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-vzaimodeystviy-shkolnika-i-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 25.10.2020).

8. Дудьев В.П. Психомоторика: словарь-справочник. М. : ВЛАДОС, 2008. 366 с.

8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д. : Феникс, 1997. 480 с.

10. Исакова Т.Б. Сущность понятия «Самостоятельная работа» // Вестник Волжского университета имени В.Н Татищева: электрон. науч. журн. 2009. № 2. С. 93–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-samostoyatelnaya-rabota> (дата обращения: 25.10.2020).

11. Пьянников М.М. К вопросу об истории дистанционного образования // Ученые записки Забайкальского государственного университета: электрон. науч. журн. 2011. № 5. С. 119–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-distantsionnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.10.2020).

12. Сидорова С.В. Информационные технологии в дистанционном образовании // Наука и образование сегодня: электрон. науч. журн. 2010. 2017. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-distantsionnom-obrazovanii> (дата обращения: 25.10.2020).

13. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Столяренко В.Е. Психология и педагогика. Ростов-н/Д. : Феникс, 2016. 636 с.

14. Трофимова И. Что такое психоэмоциональное состояние и от чего оно зависит? // Энциклопедия развития wikigrowth. URL: <https://wikigrowth.ru/psihologiya/psihoeemocionalnoe-sostoyanie/> (дата обращения: 08.11.2020)

15. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 (ред. от 29.12.2014 № 1644) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 01.02.2011 № 19644).

16. Приказ Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. № 413 (ред. от 29.12.2014 № 1645) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 г. № 24480).

### References:

1. Andreev A.A. Vvedenie v distancionnoe obuchenie // Materialy IV Mezhdunarodnoj konferencii po distancionnomu obrazovaniju. URL: <http://masters.donntu.org/2001/fvti/kozdoaba/diss/lib/broshur.htm> (data obrashhenija: 25.10.2020).

2. Babanskij Ju.K. Metody obuchenija v sovremennoj shkole. M. : Prosveshhenie, 1985. 208 p.

3. Bogdan D.I. Osnovnye faktory psihologicheskogo razvitiya // Infourok. URL: <https://infourok.ru/osnovnye-factory-psihologicheskogo-razvitiya-4237879.html> (data obrashhenija: 08.11.2020).

4. Vardanjan N.A. Razvitie distancionnogo obuchenija v obshheobrazovatel'noj shkole : avtoref. dis. ... kand. pedagogicheskikh nauk. M., 2004. 211 p.

5. Volova N.Ju. Pedagogicheskie osnovy distancionnogo obuchenija : avtoref. dis. ... kand. pedagogicheskikh nauk. Samara, 2000. 156 p.

6. Vygotskij L.S. Psihologija razvitiya rebenka. M. : Smysl ; Jeksmo, 2004. 512 s.

7. Grigor'eva M.V. Psihologija vzaimodejstvij shkol'nika i obrazovatel'noj sredy // Uchenye zapiski: jelektron. nauch. zhurn. 2010. T. 3. Ser. Psihologija. Pedagogika. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-vzaimodeystviy-shkolnika-i-obrazovatelnoy-sredy> (data obrashhenija: 25.10.2020).

8. Dud'ev V.P. Psihomotorika: slovar'-spravochnik. M. : VLADOS, 2008. 366 p.

9. Zimnjaja I.A. Pedagogicheskaja psihologija. Rostov-n/D. : Feniks, 1997. 480 p.

10. Isakova T.B. Sushhnost' Ponjatija «Samostojatel'naja Rabota» // Vestnik Volzhskogo Universiteta imeni V.N Tatishheva : jelektron. nauch. zhurn. 2009. № 2. P. 93–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-samostoyatelnaya-rabota> (data obrashhenija: 25.10.2020).



11. P'jannikov M.M. K voprosu ob istorii distancionnogo obrazovanija // Uchenye zapiski zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta : jelektron. nauch. zhurn. 2011. № 5. P. 119–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-distantsionnogo-obrazovanija> (data obrashhenija: 25.10.2020).

12. Sidorova S.V. Informacionnye tehnologii v distancionnom obrazovanii // Nauka i obrazovanie segodnja: jelektron. nauch. zhurn. 2010. 2017. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-distantsionnom-obrazovanii> (data obrashhenija: 25.10.2020).

13. Stoljarenko L.D., Samygin S.I., Stoljarenko V.E. Psihologija i pedagogika. Rostov-n/D. : Feniks, 2016. 636 p.

14. Trofimova I. Chto takoe psihojemocional'noe sostojanie i ot chego ono zavisit? // Jenciklopedija razvitija wikigrowth. URL: <https://wikigrowth.ru/psihologiya/psihoemocionalnoe-sostoyanie/> (data obrashhenija: 08.11.2020)

15. Prikaz Minobrnauki RF ot 17.12.2010 № 1897 (red. ot 29.12.2014 № 1644) «Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija» (Zaregistrirovano v Minjuste RF 01.02.2011 № 19644).

16. Prikaz Minobrnauki RF ot 6 oktjabrja 2009 g. № 413 (red. ot 29.12.2014 № 1645) «Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshhego obrazovanija» (Zaregistrirovano v Minjuste Rossii 07.06.2012 g. № 24480).

УДК 159.9

## ВОЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ МЛАДШИХ КУРСОВ ВУЗА

*Валиуллина Евгения Викторовна*

*Доцент кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии,  
Кемеровский государственный медицинский университет, Кемерово, Россия  
e-mail: valiullinajv@ya.ru*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования уровня прокрастинации и волевого потенциала личности у студентов 1–2 курсов медицинского университета. Большинство юношей и девушек обладают средним уровнем прокрастинации и высоким или средним уровнем волевого потенциала. Значимая отрицательная корреляционная связь этих показателей свидетельствует о важности выраженных значений силы воли в преодолении проявлений академической прокрастинации на начальных этапах обучения в вузе.

**Ключевые слова:** личность, прокрастинация, воля, волевой потенциал, исследование.

## VOLUNTARY ASPECTS OF LEARNING EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY BY STUDENTS OF JUNIOR COURSES OF THE UNIVERSITY

*Valiullina Evgeniya*

*Associate Professor of the Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology,  
Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia  
e-mail: valiullinajv@ya.ru*

**Annotation.** The article presents the results of a study of the level of procrastination and volitional potential of a personality among students of 1-2 courses of a medical university. The majority of boys and girls have an average level of procrastination and a high or medium level of volitional potential. A significant negative correlation between these indicators indicates the importance of pronounced values of willpower in overcoming the manifestations of academic procrastination at the initial stages of study at a university.

**Key words:** personality, procrastination, will, volitional potential, research.

Учебно-профессиональная деятельность выступает ведущим видом деятельности студентов в высших учебных заведениях, она направлена на получение ими профессиональных знаний, выработку умений и навыков, призвана обеспечить освоение необходимых компетенций, развитие профессионально-важных качеств и формирование профессиональной

культуры личности. Учебно-профессиональная деятельность как специфический вид деятельности имеет свою структуру, содержание, специфику и т.д.

Для успешности освоения учебно-профессиональной деятельности на начальных этапах обучения значимыми аспектами выступают свойства волевой психической сферы личности, такие как волевой потенциал, целенаправленность деятельности, принятие решения и исполнение этого решения, саморегуляция, локус контроля, активность, направленность, инициативность, настойчивость, наличие/отсутствие прокрастинации и другие.

Прокрастинация определяется как склонность личности постоянно откладывать выполнение нужных, важных дел на более поздний срок, «на потом» или заменять их посторонними делами, это может приводить к неприятным психологическим эффектам. Так, Р. Steel к критериям поведения при прокрастинации относит контрпродуктивность, бесполезность и дезадаптивность [12]. К основным сферам проявления прокрастинации относятся: сфера здоровья, профессиональная и учебная деятельность, для учащихся и студентов был выделен соответствующий вид прокрастинации – академическая прокрастинация (откладывание выполнения учебных заданий и внеучебных работ). Данному типу прокрастинации посвящено немало психологических работ Р.А. Барановой, Я.И. Варваричевой, Н.Г. Гаранян, А.А. Горбуновой, Е.П. Ивудиной, К Orange, М. Kogan, В. Knaus и др. Так, Е.П. Ивудина и Е.С. Шуракова рассматривают академическую прокрастинацию как проявление защитно-совладающего поведения [7], а Т.А. Евстратова связывает прокрастинацию с процессами адаптации личности к новым условиям на примере образовательного пространства вуза [4].

«Волевой потенциал – способность личности управлять собственной волевой сферой, поддерживать оптимистичный взгляд на жизнь и получать положительные эмоции от событийной насыщенности» [2, с. 86]. Проблемы волевой сферы, воли, волевого усилия, волевого потенциала личности в

психологической литературе представлены трудами Л.С. Выготского, В.А. Иванникова, Е.П. Ильина, В.К. Калина, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, В.В. Никандрова, С.Л. Рубинштейна и других. В своих исследованиях А.В. Быков отмечает, что волевая регуляция, являясь процессом реализации активности личности, направлена на управление деятельностью и поведением, а также на овладение собой [1].

Вопросам связи прокрастинации и мотивационно-волевой сферы уделено внимание в работах М.А. Киселевой [9]. Она утверждает, что волевой акт имеет дискретную структуру и между постановкой цели и исполнением задуманного возникает некий «зазор», обусловленный прокрастинацией, в результате процесс планирования затягивается на неопределенный срок. В психологических исследованиях последних лет выявлена связь прокрастинации с мотивацией на успех [8], с внешней мотивацией и демотивацией [11], с уровнем самодисциплины и ленью [5], со слабостью мотивационно-волевой сферы (ленью: недостаточностью мотивации к деятельности, отсутствием силы воли и навыков саморегуляции) [6].

С целью изучения уровня прокрастинации и волевого потенциала (как необходимых составляющих волевого аспекта учебно-профессиональной деятельности) студентов младших курсов вуза было проведено исследование. Респондентами стали студенты первых и вторых курсов лечебного и педиатрического факультетов Кемеровского государственного медицинского университета (всего было опрошено 48 человек, из них 15 юношей и 33 девушки, в возрасте от 18 до 19 лет). Для реализации цели исследования были применены следующие методы: анализ научной литературы по проблеме, психодиагностическое тестирование (при помощи опросника «Диагностика волевого потенциала личности» и шкалы общей прокрастинации С. Лэй (С. Lay), статистическая обработка данных (с использованием критерия Пирсона и коэффициента ранговой корреляции Спирмена, а также пакета программ

Microsoft Office – Microsoft Excel, версия 2013 года) и обобщение полученных результатов. Результаты исследования представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Средние значения прокрастинации и волевого потенциала

Параметры	Среднее значение	Стандартное отклонение	$\chi^2$ Эмп
Прокрастинация	53,56	6,92	64,258*
Волевой потенциал	20,68	2,31	74,584**

Примечание 1: критические значения  $\chi^2$  для  $v=48$ :  $\chi^2=64,001$  (при  $p<0,05$ );  $\chi^2=72,443$  (при  $p<0,01$ ).

Примечание 2: \* – расхождения между распределениями статистически достоверны при  $p<0,05$ ; \*\* – расхождения между распределениями статистически достоверны при  $p<0,01$ .

Воля выступает действенной стороной сознания личности, «таким его качеством, благодаря которому психическая деятельность влияет на деятельность практическую» [10], соответственно учебно-профессиональная деятельность во многом регулируется особенностями волевой сферы студентов, достаточными/недостаточными волевыми усилиями и силой/слабостью воли. Под влиянием необходимых волевых усилий происходит активизация действий для эффективного решения задач, преодоления трудностей и успешного достижения целей. С другой стороны, существует понятие «волевого торможения деятельности», когда усилиями воли возможно удержаться от совершения действий, от излишнего проявления активности, замедления или остановки нежелательных поступков (при таком торможении волевое усилие имеет более сложную структуру, чем при активации деятельности).

Что касается прокрастинации, то субъективно-эмоциональное переживание прокрастинации воспринимается чаще всего как негативное, поскольку человек осознает незавершенность действий, предчувствует последствия откладывания своих дел. Происходит это на фоне возрастающей тревожности, чувства стыда, вины, сожаления и других отрицательно окрашенных переживаний. У принимавших участие в исследовании студентов

выявлен выраженный уровень прокрастинации, что характеризуется стремлением заниматься более приятными делами, теми, что приносят удовольствие, а менее привлекательные занятия (внеучебные, самостоятельные и проч. работы) студенты предпочитают откладывать на более поздний срок и/или выполнять непосредственно перед сдачей.

Таблица 2. Распределение респондентов по уровням выраженности прокрастинации и волевого потенциала

Параметры	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Прокрастинация	19%	56%	25%
Волевой потенциал	0%	75%	25%

Как видно из представленных данных, высокий уровень прокрастинации показали 25% студентов младших курсов, средний выявлен у 56%, низкие показатели характерны для 19% юношей и девушек. Исследователи прокрастинации выделяют три ее компонента, так, для поведенческого компонента академической прокрастинации характерно стремление избежать ответственности или тревоги, связанной с обучением, он представляет собой форму научения, т.н. подкрепляемое поведение. Когнитивный компонент обусловлен особенностями познавательной сферы студентов (восприятия времени, аналитико-синтетического мышления, распределения и объема внимания), перфекционистскими установками и личностными убеждениями. Эмоциональный компонент прокрастинации характеризуется наличием иррационального страха удачи или ожидания неуспеха, повышенной самокритикой, амбивалентностью желаний, личностной или ситуативной тревожностью. «Ситуативная (реактивная) тревожность вызывается определенной ситуацией, реакцией на эту ситуацию, порождающей беспокойство. Личностная тревожность представляет собой личностную черту, типологическую и/или характерологическую особенность» [3, с. 27].

«Сила воли», согласно методике диагностики волевого потенциала личности, дифференцируется по трем уровням выраженности. Средним уровнем силы воли обладают 75% опрошенных молодых людей, высокий уровень характерен для 25% из них, низкий уровень выявлен не был. Средние значения свидетельствуют о достаточной мобильности и лабильности действий в зависимости от ситуации, при необходимости человек может проявить настойчивость и упорство, в иных случаях – податливость и уступчивость. При высоких значениях параметра силы воли недостаточная гибкость и бескомпромиссность поведения могут оказывать негативное влияние в сфере коммуникаций (непримиримая позиция по непринципиальным вопросам отрицательно воспринимается окружающими), в освоении учебно-профессиональной деятельности такие показатели могут оказывать положительный эффект.

Корреляционный анализ проведен при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена, в ходе которого была получена значимая отрицательная корреляционная зависимость между показателями прокрастинации и волевого потенциала (при  $p \leq 0,01$ ),  $r_s = -0,421$  (критические значения  $r_s$  для  $N=48$ :  $r_s=0,29$  (при  $p \leq 0,05$ ),  $r_s=0,37$  (при  $p \leq 0,01$ ). Таким образом, высокие значения параметра силы воли понижают показатели прокрастинации, и наоборот, недостаточные волевые усилия увеличивают возможность развития прокрастинации. В ходе решения учебных задач, подготовки к занятиям, выполнения внеучебных заданий высокая степень самоорганизации и волевого потенциала личности способны нивелировать проявления академической прокрастинации у студентов.

Учебно-профессиональная деятельность в высших учебных заведениях характеризуется целенаправленностью, осознанностью, активностью, субъектностью и предметностью. Волевая составляющая выступает значимым фактором и важным условием успешности освоения студентами учебно-профессиональной деятельности на начальных этапах обучения, когда у

молодых людей возрастает степень автономности, самостоятельности и личной ответственности.

Перспективным направлением исследования может стать изучение других волевых аспектов учебно-профессиональной деятельности студентов вуза, их обусловленности и взаимосвязи, таких как прокрастинация и локус контроля, направленность и волевой потенциал, сила воли и самооценка личности, целеполагание и прокрастинация.

### **Список литературы:**

1. Быков А.В. Особенности волевой регуляции в кризисные периоды развития личности // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2012. № 1. С. 7–16.
2. Валиуллина Е. В. Волевой потенциал личности и реализация потребностей в саморазвитии // Научно-методический журнал Концепт. 2020. № 3. С. 86–91.
3. Валиуллина Е.В. Психологический механизм вытеснения при ситуативной и личностной тревожности // Вестник северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 2 (18). С. 25–29.
4. Евстратова Т.А. Взаимосвязь адаптации и прокрастинации // Сборник конференции НИИ Социосфера. Прага : Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ. 2015. № 10. Р. 163–167.
5. Забродина Л.А., Мухина Ю.Р. Взаимосвязь прокрастинации с индивидуально-личностными характеристиками студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. № 3. С. 311–315.
6. Зверева М.В. Прокрастинация как личностный фактор при психической патологии в юношеском возрасте : автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2015. 161 с.
7. Ивutiна Е.П., Шуракова Е.С. Академическая прокрастинация как проявление защитно-совладающего поведения у студентов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 4 (1). С. 146–151.
8. Ильченко А.М. Психологические предикаты прокрастинации студентов // Смальта. 2017. № 4. С. 20–24.
9. Киселева М.А. Особенности мотивационно-волевой сферы прокрастинатора // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 24. С. 68–70.
10. Морозов А.А. Деловая психология. СПб. : Союз, 1999. 161 с.



11. Мохова С.Б. Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 24–35.

12. Steel P. The procrastination equation: How to stop putting things off and start getting stuff done. New York : HarperCollins, 2012. 352 p.

#### References:

1. Bykov A.V. Features of strong-willed regulation in crisis periods of personality development // Bulletin of Moscow State University. Series "Psychological Sciences." 2012. № 1. P. 7–16.

2. Valiullina E.V. Voleva personality potential and realization of self-development needs // Scientific and methodological journal Concept. 2020. № 3. P. 86–91.

3. Valiullina E.V. Psychological mechanism of displacement in situational and personal anxiety // Bulletin of the northeastern federal university named after M.K. Ammosov. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy. 2020. № 2 (18). P. 25–29.

4. Evstratova T.A. Relationship of Adaptation and Procrastination//Collection of the Conference of the Research Institute of the Sociosphere. Praha : Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ. 2015. № 10. P. 163–167.

5. Zabrodina L.A., Mukhina Yu.R. The relationship of procrastination with the individual-personal characteristics of students//Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2017. № 3. P. 311–315.

6. Zvereva M.V. Procrastination as a personal factor in mental pathology in adolescence : autoref. dis. ... edging. пед. sciences. M., 2015. 161 p.

7. Igotina E.P., Shurakova E.S. Academic procrastination as a manifestation of protective behaviour among students // Bulletin of Vyatka State Humanities University. 2013. № 4 (1). P. 146–151.

8. Ilchenko A.M. Psychological predicates of procrastination of students//Smalt. 2017. № 4. P. 20–24.

9. Kiseleva M.A. Features of the motivational and strong-willed sphere of the procrastinator // Collections of conferences of the SIC Sociosphere. 2014. № 24. P. 68–70.

10. Morozov A.A. Business psychology. St. Petersburg : Union, 1999. 161 p.

11. Mokhova S.B. Psychological correlates of general and academic procrastination in students // Psychology issues. 2013. № 1. P. 24–35.

12. Steel P. The procrastination equation: How to stop putting things off and start getting stuff done. New York : HarperCollins, 2012. 352 p.

УДК 378

**НАПИСАНИЕ ЭССЕ-РАССКАЗА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ***Иванова Анна Дмитриевна*

*Доцент, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева,  
г. Орел, Россия  
e-mail: ivanna05-06@mail.ru*

**Аннотация.** В статье акцентируется актуальность обучения письменной речи при переходе на дистанционный режим во время пандемии. Рассматривается сущность эссе-рассказа и его основные характеристики. Приводятся примерные задания для развития навыков письма при создании эссе-рассказа на английском языке.

**Ключевые слова:** письмо, рассказ, эссе, хронологическая последовательность, целостность, студенты

**WRITING NARRATIVES WHILE STUDYING ONLINE***Ivanova Anna Dmitrievna*

*Associate professor, Orel State University named after I.S. Turgenev,  
Orel, Russia  
e-mail: ivanna05-06@mail.ru*

**Abstract.** The paper focuses on the relevance of teaching writing when switching to distance learning during the pandemic. The essence of the narration and its main characteristics are outlined. Sample tasks aimed at developing writing skills when creating a narrative in English are provided.

**Key words:** writing, narration, essay, chronological order, unity, students

In the time of the contemporary pandemic, the process of teaching and studying is taking place online. Educators have to find and implement interesting and useful activities, which satisfy all the state requirements as well as provide students with the necessary and comprehensive knowledge [2, 8]. And this is when *writing* comes in handy.

During self-isolation there is a steady need to communicate, to be listened to and have one's story told to anyone. That's why narrative writing is so attractive.

Narration is the form of writing used extensively in various forms of entertainment, i. e. short stories, novels, plays, films and TV series. It is also used to give a factual account of a single happening or a series of related events in history, or in person's lifetime, as in a biography. Whether the story is real or made-up, the

actions and events should be presented in time **order** or chronological order and tell what happened according to natural occurrence [1, 5].

In narration, something must take place and there must be an action of some sort: something must begin, like starting up a company; it must develop, like finding promising partners, suppliers, clients, etc. in order to expand one's business; and it must end, like discovering whether the business is profitable and we should carry on with it or it is a failure and we should think of something else to do for a living.

As for the **length** of a narrative essay, it may vary from one sentence, like Caesar's "I came, I saw, I conquered", to an elaborate novel of "Ulysses" by Joyce, and to five volumes as Macaulay's "History of England". Whatever the length, it may tell about a trifle in daily life or reveal the doings of a lifetime. However, the length is usually specified in an examination or an exercise – usually the limit is from one to four hundred words [3].

In addition to proper order and sufficient length of an essay, **unity** in narration should not be negligible. Whatever the sources of material students use to complete the writing task, the narrative must contain everything to fulfill the requirements for integrity and clarity. Some learners often think that what is clear to them is also clear to the general reader, or what is not evident to them is not evident to the general reader either. Thus, they omit essential details. On the other hand, some students drag unnecessary elements into their stories or begin their essays with too much introduction, believing that readers will not understand them. Occasionally, an essay is attached with irrelevant ending which adds nothing or not much to the interest of a story [4, 6, 7].

In order to avoid the most common mistakes made while creating narratives as well as to polish learners' writing skills, we use a set of engaging activities with various levels of manageability, such as:

**Task № 1. Choose the most suitable word to fill each space.**

Ticocu is the smallest and least (1) ... of all Japan’s islands. Mr. Brook was navigating his (2) ... car along a one-lane road through a mountain valley. He (3) ... past an almost deserted village, turned a corner and saw (4) ... the distance two strange figures.

They were (5) ... in rubber boots, farmers’ trousers, and wore white gloves and baseball (6) ... . Yet something was odd in their postures. They didn’t seem quite (7) ... . As Mr. Brook got (8) ..., he realized they weren’t people. Their faces (9) ... of white cloth with buttons for eyes. They were (10) ... or ‘kakashi’ as the Japanese call them.

- |                  |              |              |            |
|------------------|--------------|--------------|------------|
| 1) A visited     | B seen       | C dwelt      | D stayed   |
| 2) A leased      | B chartered  | C let        | D rental   |
| 3) A was driving | B drives     | C had driven | D drove    |
| 4) A at          | B in         | C on         | D off      |
| 5) A dressed     | B dressing   | C dress      | D clothed  |
| 6) A caps        | B hats       | C helmets    | D bonnets  |
| 7) A people      | B beings     | C human      | D creature |
| 8) A next        | B warmer     | C at hand    | D closer   |
| 9) A are         | B were made  | C made       | D were     |
| 10) A aliens     | B scarecrows | C guests     | D dolls    |

**Task № 2. Find mistakes in the lines, some of them are correct. In each line only ONE mistake is possible. There are three examples at the beginning of the extract (0 – spelling mistake; 00 – correct; 000 – unnecessary word).**

<b>Healing Power of Music</b>	
When I was five, a bed asthma attack landed me in the hospital overnight. Too	0. <i>bad</i>
scared to sleep, I climbed out of bed and wandered down the hall in my yellow	00. +
onesie. As I approached the nursing station, a familiar voice came down from a	000. <i>down</i>
cassette player on the desk: “Hey, little girl, is your daddy home? Did he go	1.
away and leave you all alone? I got a bad desire. Oh, oh, oh, I’m on the fire.” It	2.
reminded me of dancing with my mom in the kitchen, of riding inn the car with	3.
my dad, of being safe at home. The nurses took me back two my room, but I	4.
wouldn’t stop crying. So they lend me their boom box, and Springsteen sang me	5.
to sleep. Something in his gritty voice comforted me and made me less	6.

frightened. After that, my dad's a Walkman became an essential part of my	7.
hospital overnight bag when my asthma acted up, and Springsteen – who, in the	8.
mid-'80s, was an international rock star – became such my lullaby singer.	9.
Since then, he has also become my trusted adviser.	10.

**Task № 3. Find out as much as you can about a well-known person (actor, politician, pop star, etc.) that you find interesting, and write a narrative of their life and what they have achieved and done. Use about 250-400 words.**

In conclusion, it is imperative to mention that any narration should possess the qualities of clarity and interest. In telling about an event, the clearest way to present the moment is to give the details in chronological order. Another method of presenting an event is to provide the details in the order of their importance: tell about the least essential thing first and the most crucial thing last, to build up to the proof that has the most significance. Finally, it is vital to recite personal sensations aroused by the incidents to win the reader's sympathy and break the monotony of direct narration by occasional bits of lively dialog.

### Список литературы:

1. Егурнова А. А. Культура письменного речевого общения в обучении студентов-лингвистов // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2013. Том 3. С. 16–20.
2. Егурнова А. А. О реализации принципа мобильности российских студентов // Успехи современного естествознания. 2009. № 5. С. 100–101.
3. Егурнова А. А. Педагогические условия формирования культуры письма у лингвистов // Высшее образование сегодня. 2009. № 12. С. 81–83.
4. Егурнова А. А. Педагогические условия формирования культуры письменного речевого общения лингвистов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 3 (35). С. 185–188.
5. Егурнова А. А. Педагогические условия формирования культуры письменного речевого общения у студентов-лингвистов: дисс. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре., 2010. 219 с.

6. Егурнова А. А. Формирование культуры письменного речевого общения будущих педагогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 11. С. 39–45.

7. Егурнова А. А. Формирование культуры письменной речи // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 162–165.

8. Егурнова А. А. Эмоционально благоприятная атмосфера на занятиях как способ амплификации познавательной активности // Педагогический журнал. 2020. Том 10, № 1А. С. 691–697.

### **References:**

1. Egunova A. A. Kul'tura pis'mennogo rechevogo obshhenija v obuchenii studentov-lingvistov // Koncept: nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal. 2013. Tom 3. P. 16–20.

2. Egunova A. A. O realizacii principa mobil'nosti rossijskih studentov // Uspehi sovremennogo estestvoznanija. 2009. №5. P. 100–101.

3. Egunova A. A. Pedagogicheskie uslovija formirovanija kul'tury pis'ma u lingvistov // Vyshee obrazovanie segodnja. 2009. № 12. P. 81–83.

4. Egunova A. A. Pedagogicheskie uslovija formirovanija kul'tury pis'mennogo rechevogo obshhenija lingvistov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2010. № 3 (35). P. 185–188.

5. Egunova A. A. Pedagogicheskie uslovija formirovanija kul'tury pis'mennogo rechevogo obshhenija u studentov-lingvistov: diss. ... kand. ped. nauk. Komsomol'sk-na-Amure., 2010. 219 p.

6. Egunova A. A. Formirovanie kul'tury pis'mennogo rechevogo obshhenija budushhih pedagogov // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2009. № 11. P. 39–45.

7. Egunova A. A. Formirovanie kul'tury pis'mennoj rechi // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2009. № 11. P. 162–165.

8. Egunova A. A. Jemocional'no blagoprijatnaja atmosfera na zanjatijah kak sposob amplifikacii poznavatel'noj aktivnosti // Pedagogicheskij zhurnal. 2020. Tom 10, № 1А. P. 691–697.

УДК 159.99

**САМОПОВРЕЖДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЕ НАРУШЕНИЕ В СИТУАЦИИ БУЛЛИНГА*****Карасюк Дмитрий Вячеславович***

*Студент 4 курса, кафедра клинической психологии, институт психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет». Россия, г. Барнаул.  
e-mail: dimarik0919@gmail.com*

***Чижова Екатерина Александровна***

*Студент 4 курса, кафедра клинической психологии, институт психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»,  
г. Барнаул, Россия,  
e-mail: chizhova001@bk.ru*

***Юсупов Павел Рафаэльевич***

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии, Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия  
e-mail: yusupovpr@gmail.com*

***Рахимжанова Назгуль Амантаевна,***

*Старший преподаватель,  
Казахский гуманитарно-юридический инновационный университете, Семей,  
Казахстан,  
e-mail: nazgul3011@mail.ru*

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты эмпирического исследования самоповреждающего поведения в ситуации буллинга. Рассматриваются понятия буллинга и самоповреждающего поведения. Авторами сформулирована и последовательно проверяется гипотеза о взаимосвязи между субъективной негативной оценкой индивидуального статуса (изгоя, неудачника, жертвы) и склонностью к актам самоповреждающего поведения.

**Ключевые слова:** буллинг, самоповреждающее поведение, самоповреждение, подростки, психологическая проблема.

**SELF-HARMFUL BEHAVIOR AS AN EMOTIONAL BEHAVIORAL DISORDER IN A BULLYING SITUATION*****Karasyuk Dmitry Vyacheslavovich***

*4th year student, Department of Clinical Psychology, Institute of Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Altai State University",  
Barnaul, Russia*

*e -mail: dimarik0919@gmail.com*

***Chizhova Ekaterina Alexandrovna***

*4th year student, Department of Clinical Psychology, Institute of Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Altai State University"  
Russia, Barnaul.*

*e -mail: chizhova001@bk.ru*

***Yusupov Pavel Rafaelievich***

*Candidate of psychological sciences, associate professor,  
Altai State University, Barnaul, Russia*

*e-mail: yusupovpr@gmail.com*

***Rakhimzhanova Nazgul Amantaevna,***

*Senior lecturer,*

*Kazakh humanitarian juridical innovative University, Semey, Kazakhstan*

*e-mail: nazgul3011@mail.ru*

**Annotation.** This article presents the results of an empirical study of self-injurious behavior in a bullying situation. The concepts of bullying and self-harm are considered. The authors formulated and consistently test the hypothesis of the relationship between the subjective negative assessment of the individual status (outcast, loser, victim) and the tendency to acts of self-harm.

**Key words:** bullying, self-harming behavior, self-abuse, adolescents, psychological problem.

В современном мире с буллингом (травлей) может столкнуться любой человек, в любом возрасте и сообществе. Буллинг и связанные с этим проблемы индивидуальной и групповой адаптации становятся все более заметным и распространенным явлением современного общества. Психологи и педагоги в своей профессиональной деятельности постоянно сталкиваются с необходимостью всестороннего анализа и вмешательства в ситуации травли, когда более статусные члены группы (школьного класса) в целях самоутверждения прибегают к разнообразным стратегиям преследования членов с низким статусом. Разными авторами в буллинговые стратегии, помимо вербальной и физической агрессии, включаются: моральное унижение личности и достоинств жертвы, сравнение в невыгодном свете, вымогательство. Разнообразные стратегии и методы буллинга, групповая дифференциация на «преследователей» и «жертв» в групповом взаимодействии, невмешательство



специалистов (педагогов, психологов) становятся для объектов преследования факторами формирования субъективного негативного восприятия себя в статусе «изгоя», «жертвы», «неудачника», отчуждения и изоляции [1, 2].

Один из первых на проблему и профилактику буллинга обратил внимание норвежский психолог Дан Олвеус в конце 70-х годов (1978). В последующих исследованиях в этой области делались попытки разностороннего анализа механизмов реализации преследования, поведения «жертв», «агрессоров» и «свидетелей», а также факторов, связанных с травлей [3].

По мнению британского исследователя Д.А. Лэйна, в структуре буллинга тесно переплетены семья, личностные особенности, микроклимат школы и многое другое. Д. Лэйн считает, что одним из факторов проявления буллинга является продолжительный стресс [4].

Основными мотивами буллинга являются: потребность во власти, причинения вреда другим, а также социальное самоутверждение в конкурирующей среде среди таких же «агрессоров». Среди последствий травли и преследования многие авторы указывают на формирование у «жертв» посттравматической симптоматики, неадекватно низкой, искаженной самооценки, нарушение регуляции эмоциональных состояний, закрепление аутоагрессивного, саморазрушительного поведения, нарастание дезадаптации, отчуждения.

Одним из видов эмоционально-поведенческих нарушений является самоповреждающее поведение.

Под самоповреждающим поведением подразумевается поведение, связанное с намеренным повреждением тканей и органов собственного тела, не имеющее суицидальной направленности. К самоповреждающему поведению обычно относят самоожоги, самопорезы, удары о твердые поверхности, препятствие заживлению ран, расчесывание кожи, удары по собственному телу, выдергивание волос и т.д.

Смысл самоповреждающего поведения раскрывается в необходимости совладания с индивидуально тяжелым опытом восприятия травли, с негативными эмоциональными состояниями, с отсутствием опосредующей, психологической помощи в преодолении острого стресса. Главными функциями самоповреждающего поведения рассматривается контроль эмоций и поведения. В большинстве случаев предикторами самоповреждающего поведения являются негативные эмоции: чувство вины, бессилия, собственной несостоятельности, обида, гнев, ярость, злость и т.п.

Нами было проведено исследование, целью которого явился анализ взаимосвязи между субъективной негативной оценкой индивидуального статуса («изгоя», «неудачника», «жертвы») и склонностью к актам самоповреждающего поведения. Гипотезой исследования стало предположение о наличии взаимосвязи между самовопреждающим поведением и субъективной негативной оценкой собственного статуса в контексте группового взаимодействия.

### **Эмпирическая база исследования**

В исследовании приняли участие 58 человек в возрасте от 18 до 21 года. Из них 30 (51,7%) респондентов мужского пола и 28 (48,3%) женского пола. Исследование проводилось анонимно, в качестве персональных данных указывались только пол и возраст.

### **Методики исследования**

Для исследования были использованы две шкалы, разработанные Н.А. Польской:

1. Шкала буллинга, которая направлена на выявление фактов запугивания и травли в школе, включающая в себя 20 утверждений.
2. Шкала самоповреждающего поведения, включает в себя семь утверждений, различных вариантов актов самоповреждения (в ней приведены самые распространенные случаи актов самоповреждающего поведения).

Для математико-статистической обработки были использованы: описательные статистики и корреляционный анализ Спирмена. Анализ результатов исследования осуществлялся с помощью компьютерной программы SPSS, версии 23.00 [2].

### Результаты

Частотное распределение по шкале самоповреждения позволяет оценить частоту актов самоповреждающего поведения. Также оценивалась взаимосвязь показателей буллинга и самоповреждения.

В таблице 1 отражено частотное распределение ответов по шкале буллинга.

Таблица 1. Результаты частотного распределения ответов по шкале буллинга.

№ п/п	Пункты шкалы	Частота выбора				
		Никогда	Редко	Иногда	Часто	Всегда
1	Когда мне надо идти в школу, у меня портится настроение	4 (6.9%)	16 (27.5%)	24 (41.4%)	13 (22.4%)	1 (1.7%)
2	В классе я чувствую себя напряженно	8 (13.8%)	19 (32.8%)	21 (36.2%)	9 (15.5%)	1 (1.7%)
3	В классе я чувствую себя одиноко	17 (29.3%)	15 (25.9%)	18 (31%)	7 (12.1%)	1 (1.7%)
4	Когда я иду в школу, я испытываю беспокойство	14 (24.1%)	23 (39.7%)	16 (27.6%)	4 (6.9%)	1 (1.7%)
5	Перед школой у меня что-то болит, и я плохо себя чувствую	10 (17.2%)	25 (43.1%)	21 (36.2%)	2 (3.4%)	0 (0%)
6	Мне сложно найти общий язык со своими одноклассниками	24 (41.4%)	18 (31%)	8 (13.8%)	5 (8.6%)	3 (5.2%)
7	Мои одноклассники считают меня неудачником	40 (69%)	15 (25.9%)	1 (1.7%)	2 (3.4%)	0 (0%)
8	В классе никому нет до меня дела	32 (55.2%)	14 (24.1%)	6 (10.3%)	6 (10.3%)	0 (0%)
9	В классе у меня нет настоящих друзей	41 (70.7%)	5 (8.6%)	5 (8.6%)	6 (10.3%)	1 (1.7%)
10	Мои одноклассники вызывают у меня чувство страха	46 (79.3%)	7 (12.1%)	3 (5.2%)	1 (1.7%)	1 (1.7%)
11	Я мечтаю быстрее закончить школу и забыть	20 (34.5%)	11 (19%)	11 (19%)	11 (19%)	5 (8.6%)

	про всех					
12	На переменах я предпочитаю быть в стороне от толпы	27 (46.6%)	15 (25.9%)	7 (12.1%)	6 (10.3%)	3 (5.2%)
13	Были ситуации, когда я чувствовал(а) ненависть со стороны одноклассников	24 (41.4%)	21 (36.2%)	12 (20.7%)	1 (1.7%)	0 (0%)
14	Были ситуации, когда я чувствовал(а) себя в классе «один против всех»	35 (60.3%)	12 (20.7%)	10 (17.2%)	1 (1.7%)	0 (0%)
15	Некоторые из моих одноклассников могут меня толкнуть или ударить	48 (82.8%)	8 (13.8%)	3 (5.2%)	0 (0%)	0 (0%)
16	Некоторые мои одноклассники только и ищут возможность, чтобы оскорбить меня	47 (81.0%)	8 (13.8%)	3 (5.2%)	0 (0%)	0 (0%)
17	Были ситуации, когда одноклассники угрожали мне	49 (84.5%)	8 (13.8%)	1 (1.7%)	0 (0%)	0 (0%)
18	Мои одноклассники предпочитают высмеять меня, чем поддержать	39 (67.2%)	15 (25.9%)	2 (3.4%)	2 (3.4%)	0 (0%)
19	В классе есть несколько человек, которые оскорбляют и давят на меня	43 (74.1%)	10 (17.2%)	3 (5.2%)	2 (3.4%)	0 (0%)
20	Мои одноклассники просто издеваются надо мной	53 (91.4%)	3 (5.2%)	2 (3.4%)	0 (0%)	0 (0%)

Частотное распределение ответов показало, что от 1.7% до 19% респондентов выбрали ответ «часто», «всегда» в утверждениях № 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, это говорит о том, которые имеют прямую связь с буллингом. Часто сталкиваются с оскорблением, угрозами, моральным давлением и физической агрессией по отношению к себе. От 20.7% до 41.4% в утверждениях № 1, 2, 3, 4, 5, 13 выбрали ответ «иногда», это свидетельствует о том, что большинство опрошенных не имеют прямого отношения к буллингу.

В таблице 2 представлено частотное распределение ответов по шкале самоповреждающего поведения.

Можно видеть, что от 3.4% до 25.9 % опрошиваемых указали на совершение актов самоповреждения хотя бы один раз. Также результаты

исследования показали, что от 1.7 до 8.6 % участников указали на высокую частоту таких актов самоповреждения, как препятствие заживлению ран и самопорезы. Наиболее распространенные единичные случаи актов самоповреждения были – удары о твердые поверхности (22,4 %), препятствие заживлению ран (19 %) и удары по собственному телу (25,9 %). Никогда не выбирали как акт самоповреждения самопорезы и самоожоги от 79.3% до 87.9%.

Таблица 2. Результаты частотного распределения ответов по шкале самоповреждающего поведения.

№ п/п	Акты самоповреждения	Частота проявлений			
		Никогда	Один раз	Иногда	Часто
1	Самопорезы	46 (79.3%)	5 (8.6%)	5 (8.6%)	2 (3.4%)
2	Выдергивание волос	46 (79.3%)	7(12.1%)	4 (6.9%)	1 (1.7%)
3	Удары о твердые поверхности	37 (63.8%)	13 (22.4%)	6 (10.3%)	1 (1.7%)
4	Самоожоги	51 (87.9%)	2 (3.4%)	2 (3.4%)	1 (1.7%)
5	Препятствие заживлению ран	38 (65.5%)	11 (19%)	4 (6.9%)	5 (8.6%)
6	Удары по собственному телу	35 (60.3%)	15 (25.9%)	7 (12.1%)	1 (1.7%)
7	Расчесывание кожи	41 (70.7%)	8 (13.8%)	9 (15.5%)	0 (0%)

В таблице 3 приведены результаты корреляционного анализа по шкалам буллинга и самоповреждающего поведения.

Для выявления оценки взаимосвязи фактов самоповреждения и буллинга были выбраны наиболее расходящиеся в ответах шкалы самоповреждающего поведения, такие как «препятствие заживлению ран» и «расчесывание кожи», и определена взаимосвязь со всеми вопросами шкалы буллинга. В результате выявленных, положительных корреляционных связей мы видим, что для подростков, испытывающих проблемы с социальной адаптацией, тревогу и

чувство одиночества в школе, свойственно препятствие заживлению ран. Опираясь на результаты исследования, мы также видим, что расчесыванию кожи подвержены респонденты, столкнувшиеся с негативным, враждебным отношением со стороны других людей.

Таблица 3. Результаты корреляционного анализа (коэффициент Спирмена).

Шкала самоповреждающего поведения	Шкала буллинга
Препятствие заживлению ран	<p>В классе я чувствовал себя напряженно (0,400, <math>p=0.02</math>).</p> <p>В классе я чувствовал себя одиноко (0,432, <math>p=0.01</math>).</p> <p>Мне сложно было найти общий язык со своими одноклассниками (0,487, <math>p=0.00</math>).</p> <p>Некоторые мои одноклассники только и искали возможность, чтобы оскорбить меня (0,434, <math>p=0,01</math>).</p> <p>Мои одноклассники предпочитали высмеять меня, чем поддержать (0,378, <math>p= 0,03</math>).</p> <p>В классе было несколько человек, которые оскорбляли и давили на меня (0,443, <math>p=0,00</math>).</p>
Расчесывание кожи	<p>Были ситуации, когда я чувствовал(а) ненависть со стороны одноклассников (0,420, <math>p=0,01</math>).</p> <p>Мои одноклассники предпочитали высмеять меня, чем поддержать (0,398, <math>p=0,02</math>).</p> <p>В классе было несколько человек, которые оскорбляли и давили на меня (0,501, <math>p=0,00</math>).</p>

### Выводы

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о наличии взаимосвязи между склонностью к самоповреждающему поведению и субъективной негативной оценкой индивидуального статуса («изгоя», «неудачника», «жертвы»). Вместе с тем данные исследования дают возможность оценить сложность взаимоотношений между индивидуальным восприятием травли и стратегиями совладания с буллинг-стрессом, который не всегда заканчивается актами самоповреждения.

Взаимодействие с испытуемыми в рамках исследования позволяет сделать вывод о недостатке знаний о природе буллинга, его механизмах и факторах, возможных действиях, способных предупредить или приостановить травлю. Перспективу дальнейшего изучения поставленной проблемы видим в возможности конкретизации исследовательских гипотез, расширении выборки и использовании дополнительных методик. Кроме того, предполагается уделить большее внимание изучению индивидуального восприятия и переживания травли, преследования с учетом используемых / неиспользуемых копинг-стратегий совладания с буллинг-стрессом.

### **Список литературы:**

1. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т. 10. № 3. С. 149–159.
2. Наумова Н.Н., Ефимова А.С. Зарубежные исследования феномена буллинга в 1980–90 годы // International Journal of Humanities and Natural Sciences. Vol. 5. Part. 1. С. 139–142.
3. Польская Н.А. Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте. Портал психологических изданий PsyJournals.ru, 2013.
4. Кривцова С.В., Шапкина А.Н., Малыгина М. П. Школьный буллинг: прояснение понятий // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 17–28.
5. Olweus D. Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford, 1993.

### **References:**

1. Bullying as an object of research and a cultural phenomenon // Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 2013. V. 10. No. 3. P. 149–159.
2. Naumova N.N., Efimova A.S. Foreign studies of the phenomenon of bullying in 1980–90 // International Journal of Humanities and Natural Sciences. Vol. 5. Part 1. P. 139–142.
3. Polish N.A. The relationship between school bullying and self-harming behavior in adolescence. Portal of psychological publications PsyJournals.ru, 2013.
4. School bullying: clarifying concepts. Krivtsova S.V., Shapkina A.N., Malygina M.P. "School bullying: clarification of concepts" // Questions of psychology. 2019. № 3. P. 17–28.

5. Olweus D. Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford, 1993.



УДК 378.1  
IRSTI: 14.35.07

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

***Оралканова Индира Адылкановна***

*И.о. ассоциированного профессора, PhD*

*Университет имени Шакарима, г. Семей, Казахстан*

*e-mail: indir.85@mail.ru*

***Волкова Татьяна Геннадьевна***

*Кандидат психологических наук, доцент*

*Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия*

*e-mail: v.t.g@mail.ru*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается видение автора психолого-педагогических условий подготовки будущих учителей и учителей-практиков к инклюзивному образованию. В результате проведенного исследования выделены пять условий, где акцент поставлен на формирование профессиональной и психологической готовности. В содержании статьи автором описаны пути реализации выделенных условий. Так, например, для реализации условия и формирования профессиональной готовности в качестве основных форм и методов работы выделены изучение дисциплины «Инклюзивное образование», волонтерская деятельность, педагогическая практика; для развития психологической готовности учителей к инклюзивному образованию выделены тренинги. Утверждается, что методическое обеспечение процесса формирования готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования должно быть реализовано на основе системного и акмеологического подходов, т.е. поэтапное совершенствование готовности в достижении профессионального акме в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, профессиональная готовность, психологическая готовность, перманентность, волонтерская деятельность, педагогическая практика, учебно-методическое обеспечение.*

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION**

***Oralkanova Indira Adylkanovna***

*Acting associate professor, PhD*

*Shakarim University of Semey, Kazakhstan*

*e-mail: indir.85@mail.ru*

***Volkova Tatyana Gennadyevna***

*Candidate of psychological sciences, associate professor,*

*Altai State University, Barnaul, Russia*

*e-mail: [v.t.g@mail.ru](mailto:v.t.g@mail.ru)*

**Abstract.** This article discusses the author's vision of the psychological and pedagogical conditions for preparing future teachers and practicing teachers for inclusive education. As a result of the study, five conditions were identified, where the emphasis was placed on the formation of professional and psychological readiness. In the content of the article, the author describes the implementation of the selected psychological and pedagogical conditions. For example, for the implementation of the conditions and the formation of professional readiness, the study of the discipline «Inclusive education», volunteer activities, teaching practice are highlighted as the main forms and methods of work; trainings were allocated for the development of psychological readiness of teachers for inclusive education. It is argued that the methodological support of the process of formation of teachers' readiness to work in conditions of inclusive education should be implemented on the basis of systemic and acmeological approaches, i.e. gradual improvement of preparedness in achieving professional acme in an inclusive education.

**Key words:** inclusive education, professional readiness, psychological readiness, permanence, volunteer activity, pedagogical practice, educational and methodological support.

The development of the idea of inclusive education in the Republic of Kazakhstan, first of all, requires a review of the process of training teachers and the requirements for their professional competence. What is meant here is content-rich, ideological, moral, professional teacher training. A teacher, who is able to select and use technology creatively and appropriately for specific educational groups, whether children with limited physical and intellectual abilities, children of different social groups living in a city or village etc.

As a result of the study of modern works of scientists, reflecting the results of the study of the issue of teacher training for inclusive education: J. Peebles A.S. Mendaglio (Preparing teachers for inclusive classrooms: introducing the individual direct experience approach) [5], M.E. Reyes, C.J. Hutchinson, M. Little (Preparing educators to teach effectively in inclusive settings) [6], U. Sharma (Preparing to teach in inclusive classrooms) [8], Ritter R, Wehner A, Lohaus G and Krämer P (Pre-service teachers' beliefs about inclusive education before and after multi-compared to mono-professional co-teaching: an exploratory study) [7] and other, we became convinced of the fidelity of the system we prepared for teachers training for inclusive education, which allows us to create the necessary psychological and professional readiness. In order for the developed structurally-meaningful model to function and

develop efficiently, it is necessary to identify and describe the psychological and pedagogical conditions that is the object of the proposed work.

Pedagogical environment (conditions) is one of the components of the pedagogical system, reflecting the whole complex of the educational and material-spatial environment, affecting the personal and procedural aspects of this system and ensuring its effective functioning and development. In our study, psychological and pedagogical conditions are meant as a set of measures in the process of training in higher Education and in advanced training courses, which should ensure that future teachers and practitioners achieve the necessary level of readiness to work in an inclusive education.

The variety of pedagogical conditions is explained by the differences in setting the goals and objectives of specific research, the features of theoretical and methodological approaches, in which they are carried out, changing social demands to specialists.

According to the state and social order for the formation of teachers' readiness to work in an inclusive education, the specifics of the process of formation of teachers' readiness, the features of their readiness for educational activities, we have identified the following *psychological and pedagogical conditions*:

1) focusing the content of the teacher training process on the formation of their professional readiness to work in an inclusive education, characterized by a gradual complication of the disciplines of the curriculum;

2) ongoing education, permanence (continuity) of the process of formation of teachers' readiness to work in an inclusive education;

3) application of various (extra-curricular and educational) forms and methods of work on formation of psychological readiness of teachers for work in the conditions of inclusive education;

4) inclusion of the future teacher in the active pedagogical activity, providing practical training in the conditions of inclusive education;

5) educational and methodological support of the process of formation of teachers' readiness to work in the conditions of inclusive education, taking into account the peculiarities of the national education system and the current state of the theory and practice of inclusive education in the world and in the Republic of Kazakhstan.

The considered pedagogical conditions are aimed at the implementation of the following tasks:

- formation of value-based orientation of teachers to work in conditions of inclusive education, the need for continuous self-educational activities;
- formation of the teacher's personality as an active subject of inclusive education;
- creation of a system of educational work to build teachers' readiness to work in an inclusive education.

Each of these conditions affects the development of personal characteristics of the student to a certain extent and regulates the external (organizational) side of the process. Let's examine each of the conditions in more detail.

The first condition identified by us in the formation of teacher's readiness is *the focus of the content of the teacher training process on the formation of their professional readiness to work in an inclusive education, characterized by a gradual complication of the disciplines of the curriculum;*

In order to implement the main (first) condition for the formation of teachers' readiness, we consider the study of the discipline «Inclusive education» as a compulsory stage of the process.

The content of this discipline should be distinguished by the presentation of educational material in accordance with the modular technology, which implies the following:

- promotion of cognitive activity of students to cope with educational material on a specific topic (motivational component);

- presentation of the content of the educational material on the topic thematically (information component);
- consolidation of the studied educational material with the formation of their own opinions of students on this issue (evaluation component).

The next, highlighted by us, condition for the formation of teachers' readiness to work in an inclusive education, is *ongoing education, permanence (continuity) of the process of formation of teachers' readiness to work in an inclusive education*. This condition is due to the fact that the process of forming readiness for work in an inclusive education is a long, systematic process that requires constant work to improve and self-improve knowledge, constant development of skills and abilities.

As is shown by the results of theoretical analysis of readiness to work in an inclusive education and responses of general education teachers-practitioners who have workexperience with children with special educational needs, the basis of inclusive education is the formation of psychological readiness of teachers to work in this process. Meanwhile, this issue is not given enough active attention up until now in our education system. Accordingly, we consider it is necessary to *activate and improve the existing forms and methods of work aimed at forming the psychological readiness of teachers to work in an inclusive education*. So, we can suggest to use the following forms of preparation:

1) Volunteering activity, involving the students during their studies at University in activities to provide voluntary assistance to those in need and the organization of mass events. This type of activity should be started from the first year at university. Volunteering activity is distinguished not only by non-repayable aid, but also by obtaining knowledge in the process of activity, developing the ability to communicate with different people, and most importantly it is self-realization as a member of society [4].

For the formation of future teachers' readiness to work in an inclusive education, it is worth to organize a volunteer group of students within the Department (faculty), which will be engaged in providing assistance to people in need of

assistance, as well as organizing events, leisure time, summer holidays for students. This work will provide opportunity to communicate informally with students with special educational needs, to conduct joint work or play activities, which will contribute to the development of future teachers' feelings of empathy, tolerance, and most importantly – the acceptance of children as they are. A positive example of the use of this form of teacher training is currently shown in many educational institutions, whose work is aimed at supporting different segments of the population, organizing events, etc.

It should be noted that the organization of such clubs in all departments of pedagogical Universities in the form of systematic and purposeful volunteer activities will contribute to the education of empathy and tolerance among future teachers, their acceptance of students as values, regardless of their characteristics and capabilities, as well as a significant increase in their motivation and value orientations to work in an inclusive education.

2) *Student teaching practice*. Teaching practice is an integral part of the educational process for the development of professional skills of future teachers and the most important means of formation of their motivation for professional activity.

Thus, if the content of existing practices is supplemented by visiting special and inclusive educational organizations, students will have the opportunity to:

- compare analysis of the work of teachers of secondary schools in special and inclusive schools;
- determine the style of communication between teachers and students in different types of schools;
- understand the features of using special teaching methods;
- be aware of the idea and accept the necessity to include children with special educational needs in the educational process.

To track the dynamics of the development of the motivational and value-based component in students of pedagogical Universities, we can suggest including the following sections in the content of the diary of pedagogical practice:

- *motivational*, which is filled out before the start of practice and reflects the students' representation of their future professional activities, their position, expectations, etc.;

- *observing*, containing the results of monitoring the activities of primary school teachers directly;

- *reflective*, containing the findings of the students about teaching activities and their impressions (feedback).

As a motivational section, you can offer the following options:

- writing an essay on the topic: «I am a future teacher», which should reflect the answers to the main two questions: «What do I expect from my future profession?», «My role in society...»;

- filling in or completing the circle «the Value of pedagogical practice in my future professional activity», reflecting the role of pedagogical practice for students, their expectations and main positions.

In the reflexive section it is appropriate to include the following types of work:

- completing the table on the study of students' value orientation (table 1), showing the results of practice, the dynamics of changes in students' opinions, etc.

Table 1. Value orientations of students

<i>Options forum finished sentences</i>	<i>Before teaching practice</i>	<i>After teaching practice</i>
The teaching practice helped me.....		
It is important to me that my learners .....		
During the teaching practice I learned На практике я узнал, что дети ...		
The teaching practice is essential for students because .....		

- analysis of teaching activity of General education, inclusive and special schools staff (table 2), which involves obtaining information in changing attitudes to

professional activity, increasing motivation, improving individual forms and methods of work, etc.

Table 2. Performance (activity) analysis

What have I learned during teaching practice about the activities of teachers of secondary schools and special schools?	
1	2
What positive aspects have you observed in the activities of teachers?	
What ideas for improvement do you have after teaching practice?	
What is your attitude to co-education of children (with special educational needs and healthy ones)?	

If students have practice either in schools where inclusive education is introduced, or if they combine the practice in a secondary school and a special school, then, in our opinion, this will lead to the development of their empathy and tolerance in working with children with special educational needs. As a result of this practice, students will have the opportunity to analyze the meaning of their teaching activities, to realize the importance of including children with special educational needs in the educational process, and, most importantly, this form of work will lead to overcoming the psychological barrier in working with children with special educational needs and rethinking their role in society.

3) the next form of work in the formation of motivational and value orientation of teachers to work in an inclusive education is *training*.



The next condition for the developing readiness of classroom teachers to work in the inclusive education, we have determined *the inclusion of the future teacher in active teaching activities that provide practical mastery of skills in an inclusive education.*

The realization of this condition is based on the principle of connection between theory and practice. Practice is the basis of knowledge, so students should understand that theoretical knowledge is necessary for them to improve practical activities. The main feature of this condition is that future teachers, first of all, understand the importance of inclusive education, especially the organization of educational activities in an inclusive education, and they are also able to apply the acquired knowledge to solve the problems in practical implementation of inclusive education. The implementation of practical knowledge is supposed to be the third component of the model of formation of teachers' readiness to work in an inclusive education, i.e. methodological readiness.

Practical tasks and pedagogical practice in the conditions of inclusive education are important forms of realization of this condition.

Under special course study in the framework of practical classes and independent work, it is assumed to use methods aimed at the formation of methodological readiness, i.e. the development of skills for the organization of the physical environment in an inclusive education, drawing up an adaptive program for students, developing classes taking into account the characteristics of students, etc. It is worth noting that the solution of this problem should not be limited to only one special course. It is necessary to include the features of teaching a particular method in an inclusive education in all disciplines that study the methodology of teaching disciplines, which will systematize the knowledge of future teachers, and will also allow to increase the effectiveness of the formation of methodological readiness of teachers.

The fifth condition - *educational and methodological support of the process of formation of teachers' readiness to work in an inclusive education, taking into*

*account the peculiarities of the national education system and the current state of the theory and practice of inclusive education in the world and in the Republic of Kazakhstan.* The results of the pilot study and analysis of psychological and pedagogical literature allowed us to assume that the most important condition of realization of educational process in the preparation of future teachers is training and methodological support of this process, which includes a set of core textbooks, teaching aids, complex guidelines, material and technical conditions for the implementation of the educational process. At the same time, methodological support of the process of formation of teachers' readiness to work in an inclusive education should be implemented on the basis of systematic and acmeological approaches, i.e. gradual improvement of readiness to achieve professional acme in an inclusive education.

Considering these requirements, we have developed training and methodological manuals with stepwise complexity, taking into account the target audience and the stage of training. So, a textbook for «Inclusive education» was developed for future teachers as the first stage of the special course. The materials of this textbook are systematized and completed in accordance with the modular technology [2].

At the second stage, in order to improve the knowledge about inclusive education among working teachers and to develop their practical skills and abilities to organize an inclusive educational process, we have prepared «Methodological recommendations for preparing teachers for the implementation of inclusive education». It is known that guidelines are recommendations for the performance of any work, sequence of actions. The purpose of methodological recommendations is to recommend the most effective, efficient options, action patterns applied to a specific activity, i.e., the guidelines describe and recommend how better to perform a certain technique, a sequence of actions.

The content of the methodological recommendations developed by us consists of three blocks: «Preparing for a meeting with a special child», «Special child» at

school, «What will be the future of a special child». Within the framework of these blocks, the following issues of the organization of activities for the inclusion of students with special educational needs in the educational process are revealed:

- Organization of a physical and learning environment in an inclusive classroom;
- Formation of a positive attitude of parents of «ordinary children» to «special children»;
- Formation of a positive attitude of «ordinary children» to «special children»;
- To build mode and the requirements for building lesson;
- Allocation of «ordinary» and «special» children in the classroom;
- Adaptation of educational programs for ‘special’ children;
- «Special children» and «ordinary children» at school;
- Parents of «special children» and «ordinary children» about co-education;
- Preparation «special children» for work;
- Preparations for family life;
- Formation of moral values and civil position [3].

At the third stage, according to the second, post-graduate level of professional training of pedagogical staff: master's degree, we have developed a textbook for undergraduates, the content of which corresponds to the level of their theoretical knowledge, i.e. the materials do not duplicate, but complement and improve the knowledge of students [1].

Consequently, we have identified the components of teachers’ readiness to work in an inclusive education environment, such as psychological and professional readiness. At the same time, the process of formation of teachers' readiness is defined as a systemic, permanent process that requires compliance with certain stages and conditions.

#### **References:**

1. Мовкебаева З.А., Оралканова И.А. Включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс: учебное пособие. Алматы, 2014. 241 с.
2. Мовкебаева З.А., Денисова И.А., Оралканова И.А., Жакупова Д.С. Инклюзивное образование: учебное пособие для ВУЗов. Алматы, 2013. 200 с.
3. Мовкебаева З.А., Денисова И.А., Оралканова И.А., Жакупова Д.С. Методические рекомендации по подготовке педагогов к внедрению инклюзивного образования. Алматы, 2013. 165 с.
4. Bang H., Ross S.D. Volunteer motivation and satisfaction. //Journal of Venue and Event Management. No. 1(1). 2009. P. 61-77.
5. Peebles J., Mendaglio A.S. Preparing teachers for inclusive classrooms: introducing the individual direct experience approach //LEARNING Landscapes, 2014. Vol. 7, No. 2. P. 245-257.
6. Reyes M.E., Hutchinson C.J., Little M. Preparing educators to teach effectively in inclusive settings //SRATE Journal, Winter 2017. Vol. 26(1)7. P. 21-29.
7. Ritter R, Wehner A, Lohaus G, Krämer P. Pre-service teachers' beliefs about inclusive education before and after multi-compared to mono-professional co-teaching: an exploratory study //Frontiers in Education, 2019. Vol. 4, article 101. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00101/full>
8. Sharma U. Preparing to teach in inclusive classrooms. / OXFORD RESEARCH ENCYCLOPEDIA, EDUCATION, 2018. URL: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-113>

УДК 373.3

## СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ТМНР

*Пазынина Лидия Михайловна*

*Студентка группы ПОПС(ам)з-81, педагог-психолог*

*Тихоокеанский государственный университет (ТОГУ), Хабаровск, Россия*

*e-mail: lidynkaaaa1@mail.ru*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрена проблема социализации детей с ОВЗ по зрению, отягощенных ТМНР, в современных условиях модернизации российского образования.

**Ключевые слова:** социализация, обучающиеся с ТМНР, дети с ОВЗ по зрению, умеренная умственная отсталость, инклюзия.

## SUPPORT OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH TMNR

*Pazykina Lidia Mikhailovna*

*Student of the group POPS (am) z-81, teacher-psychologist,*

*Pacific State University (PNU), Khabarovsk, Russia*

*e-mail: lidynkaaaa1@mail.ru*

**Annotation.** This article examines the problem of socialization of children with visual disabilities, burdened with TMNR, in the modern conditions of modernization of Russian education.

**Key words:** socialization, students with TMNR, children with visual disabilities, moderate mental retardation, inclusion.

Проблема социализации детей с умеренной умственной отсталостью, отягощенной тяжелыми множественными нарушениями развития, нашла свое отражение в работах Ю.Б. Бусевой, И.И. Мохонько, Л.А. Головниц, М.В. Жигоревой, Л.В. Калининковой, М. Магнуссон, И.Ю. Левченко, Н.А. Киселевой, А.С. Сунцовой, И.В. Тихоновой, Л.П. Фальковской, Н.А. Лихошерстовой и др. Авторы отмечают необходимость социальной реабилитации детей, имеющих тяжелые нарушения, что дает им возможность социализироваться, познавать мир, общаться, осваивать навыки социального взаимодействия.

Данная проблема обрела на современном этапе модернизации российского образования особую актуальность в соответствии с новыми требованиями, зафиксированными в ФГОС. Более значимыми становятся вопросы обеспечения доступности качественного образования со здоровьесберегающими технологиями, социального благополучия, социальной адаптации и защищенности детей в образовательной среде. Каждый ребенок имеет право на полноценное образование, которое отвечает его потребностям, использует имеющиеся у него возможности. В особенности это касается детей с умеренной умственной отсталостью, отягощенной тяжелыми множественными нарушениями развития, которые в наибольшей степени нуждаются в специальных условиях обучения и грамотном психолого-педагогическом сопровождении. Такие условия предлагает инклюзивное образование, в ходе которого дети со сложными нарушениями развития получают возможность реализовывать свой потенциал через включение в пространство социально-культурной и образовательной среды. Идея инклюзии соответствует задачам Национальной доктрины образования до 2025 года, где указывается необходимость обеспечения доступности образования для всех категорий детей, что предполагает специализированную коррекционно-педагогическую помощь детям с особыми образовательными нуждами.

Г.В. Никулина, описывая трудности коммуникации детей с патологией зрения, отмечает, что детям сложно сформировать представления о внешнем облике окружающих, осуществлять обратную связь, личностно-эмоциональное общение; у них низкий уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения [3].

Формирование социальных навыков у детей с множественными нарушениями существенно зависит от уровня их интеллектуального развития (насколько выражены нарушения интеллекта), а также уровня выраженности двигательных нарушений, играющих важную роль в адаптации к среде. С точки зрения И.В. Тихоновой, Т.Н. Адаевой, М.С. Голубевой, социализация детей с

множественными нарушениями развития состоит в необходимости обучения детей через деятельность и общение. Важно осуществлять индивидуально-дифференцированный подход, учитывающий физиологические ограничения и уровень интеллектуального развития каждого ребенка [5].

Одним из эффективных средств социализации детей с умеренной умственной отсталостью, отягощенной тяжелыми множественными нарушениями, в частности слепых и слабовидящих детей, является игра, поскольку именно через игровую деятельность дети обучаются коммуникации, социальному взаимодействию, сотрудничеству. Применение игровых технологий может осуществляться как в самом процессе обучения, так и во внеурочной деятельности.

Л.С. Выготский отмечает, что игра является источником развития и создает зону ближайшего развития. В игровой деятельности возникает развитие волевых мотивов, коммуникативных навыков со сверстниками и взрослыми, умение соблюдать правила, развиваются психические процессы, формируются нравственные чувства.

Во время игровой деятельности дети взаимодействуют с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми, развивается их речь: увеличивается объем словаря, совершенствуется грамматический строй речи, умение слушать и думать, выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств общения, движений, жестов, мимики.

Использование игровых технологий в процессе создания условий для социализации детей с умеренной умственной отсталостью, отягощенной множественными нарушениями развития, должно сопровождаться определенным воздействием на эмоциональное отношение детей к процессу игры. Обучающиеся научаются понимать свои и чужие эмоциональные переживания.

В эмоциях и чувствах отражаются потребности ребенка, а способы, которыми эти потребности удовлетворяются, влияют на процесс его

самовыражения. Все стороны игровой деятельности детей сопровождаются теми или иными эмоциями.

На протяжении 2019/2020 учебного года на базе КГБОУ ШИ 2 проводился эксперимент, направленный на изучение процесса социализации детей с ОВЗ по зрению, отягощенных ТМНР.

В ходе эксперимента была разработана и внедрена в деятельность программа «Я для мира и мир для меня», основной задачей которой стало сформировать у обучающихся коммуникативные навыки через игровую деятельность. Занятия программы можно разделить на 3 основных блока: нравственные ценности, эмоции, коммуникативный. Занятия носили алгоритмизированный характер, в который входили ритуал приветствия, основная часть, ритуал прощания.

Характеристика обучающихся: такие дети имеют трудности в установлении продуктивных контактов со сверстниками и взрослыми, трудности в игровой и учебной деятельности, им свойственно проявление раздражительности, агрессивности, импульсивного поведения или, наоборот, инертности, отсутствие интереса, пассивности в познавательной деятельности, такие дети не проявляют инициативы в общении, порой не реагируют на обращенную к ним речь.

Педагогические условия реализации обучения с помощью игровых технологий основываются на личностно-деятельностном подходе, когда в центре внимания находится ребенок с нарушениями развития, его образовательные потребности.

Занятия с детьми, имеющими нарушения развития, важно структурировать по определенным блокам, дозируя нагрузку:

- обучение игре (в игровой деятельности дети будут постепенно осваивать пространственную ориентировку, развивать когнитивные и речевые навыки, познавать окружающий мир, формировать социальные навыки);



- развитие познавательных психических процессов детей (внимание, память, мышление, восприятие, воображение) с помощью различных дидактических игр;

- физическое развитие детей, направленное на формирование произвольной саморегуляции. На занятиях по физической культуре дети развивают мелкую и общую моторику, зрительно-моторную координацию, двигательные навыки. Играя в подвижные игры, дети снимают психоэмоциональное напряжение, развивают ловкость пальцев рук, скоординированность движений;

- социально-коммуникативное развитие детей ставит своей целью формирование адекватной самооценки детей, преодоление замкнутости, тревожности, скованности в общении со сверстниками и взрослыми.

В ходе каждого занятия с обучающимися использовались практические и словесные игровые методы. На занятиях осуществлялось прослушивание музыкальных произведений, музыкально-театрализованная деятельность, подвижные игры. Вышеперечисленные методы способствуют активной смене деятельности обучающихся детей с ТМНР, так как дети с умеренной умственной отсталостью быстро истощаются, объем их внимания недостаточен (мал), а также обогащают активный и пассивный словарный запас обучающихся с патологией зрения.

Кроме работы педагогов в образовательном учреждении, значимым является активное подключение родителей к процессу обучения детей с нарушениями развития. Родителям рекомендуется обсуждать волнующие их вопросы относительно личностного развития своего ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, брать домашнее задание для закрепления полученных навыков в социуме.

В процессе первичных занятий обучающиеся имели трудности в установлении контактов со сверстниками, оказывали сопротивление и выражали агрессию. У некоторых детей было пассивное поведение, они

первыми не устанавливали контакт, не проявляли интереса к собеседнику. Это было связано с их психофизиологическими особенностями: повышенной ригидностью, быстрой утомляемостью и адаптивностью к социуму. Для повышения качества сотрудничества обучающимся была оказана организационная помощь со стороны значимых взрослых (тьюторов), которые совместно с детьми выполняли упражнения и играли в различные игры. С направляющей, организующей и обучающей помощью взрослых обучающиеся с ТМНР на простом материале распознают различные ситуации взаимодействия, способны различить эмоциональное состояние и нормы поведения сверстников. Не все обучающиеся с ОВЗ по зрению с умеренной умственной отсталостью развили в себе этот навык, в первую очередь это зависит от психофизиологических особенностей.

20% обучающихся с низкими интеллектуальными способностями имеют низкий уровень самокритики (критичности), вследствие этого у них значительные трудности в различении эмоционального состояния сверстников, своих чувств (говорят «нормально») и трудности в установлении контактов со сверстниками и взрослыми. Они устанавливают непродолжительный контакт, им требуется постоянная организующая помощь (подкрепление) со стороны взрослого.

В ходе каждого занятия с элементами игры отмечалась динамика в способности выстраивать и поддерживать контакты со сверстниками. Поведение и настроение стали устойчивыми, появилась заинтересованность в занятиях (в начале занятия дети спрашивали: «А что мы сегодня будем делать?»), обучающиеся давали обратную связь, что им понравилось, а что нет, не только об играх, но и о поведении ровесников. Тактильные игры позволили обучающимся адаптироваться к друг другу, сплотить детский коллектив.

Занятия с использованием игровых технологий позволили частично развить рефлекссию у обучающихся с ТМНР (но не у всех обучающихся это зависело от уровня развития). Дети стали проявлять больше эмпатии и

сочувствия друг к другу. После каждого занятия ребята давали обратную связь, через которую происходило осмысление того, чем они занимались, понравился им вид деятельности, поведение сверстника или нет. Выражали свои эмоции на (простом материале) («Я разозлился на Еву, она кричала»).

Дети через игровую деятельность перенимают опыт общения, копируют модель поведения и транслируют его в социуме, где учатся слушать партнера, не перебивать, запоминать информацию, в силу своих особенностей договариваться друг с другом. У детей появилась активность в общении, а агрессивные формы поведения для достижения своих целей стали угасать, возросли вербальные способы выражения своих желаний и состояний.

На входе и выходе проводилось диагностическое исследование. Диагностический инструментарий был подобран с учетом образовательных потребностей слепых и слабовидящих обучающихся с умеренной умственной отсталостью. В качестве диагностического инструментария стала «Карта наблюдения» (автор Т.Д. Зинкевич-Естигнеева). В исследовании приняли участие 5 обучающихся начальной школы. Результаты первичного и вторичного исследования по шкале «коммуникация» были зафиксированы в таблице 1. Для подтверждения гипотезы числовые данные подверглись корреляционному анализу по критерию хи-квадрат.

Таблица 1. Результаты первичного и вторичного исследования по шкале «коммуникация»

Код ребенка с ТМНР	До в экспериментальной группе	После в экспериментальной группе
БМП	4	8
СЕД	2	4
РИ	3	5
ГДВ	4	7
ГТС	7	10

Коэффициент корреляции Пирсона составил 0.9515, это говорит о том, что экспериментальное значение коэффициента корреляции попадает в зону значимости, эксперимент удался.

Таким образом, цель нашего эксперимента достигнута, а именно: через игровые технологии можно научить обучающихся начальных классов взаимодействовать с друг другом, расширить количество контактов в общении у детей с ОВЗ по зрению,отягощенных ТМНР. Чем раньше будет проведена работа, направленная на социализацию обучающихся с умеренной умственной отсталостью, тем быстрее дети социализируются и адаптируются в обществе, поэтому необходимо создавать в ходе использования игровых технологий специальные педагогические условия, обеспечивающие формирование социальных навыков детей с умеренной умственной отсталостью, отягощенной множественными нарушениями развития.

#### **Список литературы:**

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / сост. Т.М. Лифанова. М. : Просвещение, 1995. 527 с.
2. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Б.П. Пузанов, В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская, Ю.А. Костенкова / под ред. Б.П. Пузанова. М. : Издательский центр «Академия», 2014. 160 с.
3. Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование. СПб. : КАРО, 2014. 400 с.
4. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / сост. и общая редакция В.М. Астапова, Ю.З. Микадзе. СПб. : Питер, 2014. 256 с.
5. Тихонова И.В., Адеева Т.Н., Голубева М.С. Специфика социализации детей с комплексными и множественными нарушениями в развитии // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. Кострома : Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. С. 178–181.

#### **References:**

1. Vygotskij L.S. Problemy defektologii / sost. T.M. Lifanova. M. : Prosveshchenie, 1995. 527 p.

2. Korrekcionnaya pedagogika: Osnovy obucheniya i vospitaniya detej s otkloneniyami v razvitii / B.P. Puzanov, V.I. Seliverstov, S.N. SHahovskaya, YU.A. Kostenkova / pod red. B.P. Puzanova. M. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2014. 160 p.

3. Nikulina G.V. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury lic s narusheniyami zreniya: Teoretiko-eksperimental'noe issledovanie. SPb. : KARO, 2014. 400 p.

4. Psihodiagnostika i korrekciya detej s narusheniyami i otkloneniyami razvitiya / sost. i obshchaya redakciya V.M. Astapova, YU.Z. Mikadze. SPb. : Piter, 2014. 256 p.

5. Tihonova I.V., Adeeva T.N., Golubeva M.S. Specifika socializacii detej s kompleksnymi i mnozhestvennymi narusheniyami v razvitii // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: pedagogika, psihologiya, social'naya rabota, yuvenologiya, sociokinetika. Kostroma : Kostromskoj gosudarstvennyj universitet im. N.A. Nekrasova. 2014. T. 20. P. 178–181.

УДК 378.046.4

**РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ КУРСА ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ «ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО  
ОБУЧЕНИЯ» НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЕ MOODLE**

***Петухова Елена Анатольевна,**  
Кандидат педагогических наук, доцент,  
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия  
e-mail: [pea739@mail.ru](mailto:pea739@mail.ru)*

***Кравченко Галина Владимировна**  
Кандидат педагогических наук, доцент,  
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия  
e-mail: [kravchenko@math.asu.ru](mailto:kravchenko@math.asu.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена разработке и реализации курса повышения квалификации «Технологии дистанционного обучения» в онлайн-формате на базе центра профессиональной переподготовки и повышения квалификации в области педагогики и психологии Алтайского государственного университета. Показаны основное содержание курса, его структурные элементы, а также результаты освоения.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение; система дистанционного обучения; Moodle; непрерывное обучение; повышение квалификации.

**DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE TRAINING COURSE  
"TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING" ON THE EDUCATIONAL  
PLATFORM MOODLE**

***Petukhova Elena Anatolyevna,**  
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,  
Altai State University, Barnaul, Russia  
E-mail: [pea739@mail.ru](mailto:pea739@mail.ru)*

***Kravchenko Galina Vladimirovna,**  
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor  
Altai State University, Barnaul, **Russia**  
E-mail: [kravchenko@math.asu.ru](mailto:kravchenko@math.asu.ru)*

**Abstract.** The content is devoted to the development and implementation of the advanced training course "Technologies of distance learning" in the online format on the basis of the center for professional retraining and advanced training in the field of pedagogy and psychology of Altai State University. The main content of the course and its structural elements are presented. As well as the results of development.

**Key words:** distance learning; distance learning system; Moodle; continuous learning; professional development.

В условиях пандемии все большую актуальность приобретают курсы повышения квалификации, реализуемые в дистанционном формате. Такой курс – «Технологии дистанционного обучения» – был разработан преподавателями центра профессиональной переподготовки и повышения квалификации в области педагогики и психологии Алтайского государственного университета на открытом образовательном портале (<https://public.edu.asu.ru/course/index.php?categoryid=29>).

Любая технология предполагает предварительное определение диагностической цели и пути её достижения в процессе педагогической деятельности. С этой точки зрения с обучением ситуация предельно ясна; для обучения можно определить диагностическую цель. В качестве таковой, например, может выступать требуемый объем учебного материала, который необходим слушателю при подготовке к профессиональной деятельности. Достижение подобной цели легко поддается итоговому контролю. Из этого следует, что процесс обучения может быть организован на технологической основе.

В педагогике понятие «технология» появилось в 60-е годы прошлого столетия как реакция на появление ТСО (технические средства обучения). С тех пор оно пережило множество трактовок, например, ЮНЕСКО дала ей следующее определение: «это не просто использование ТСО или компьютеров, это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [1, 49].

Сегодня в основе понимания педагогической технологии лежит системный способ мышления и систематизация процесса обучения, т.е. технология охватывает полный цикл обучения: от постановки целей и задач,

конструирования учебного процесса, выбора средств, форм, методов обучения до достижения поставленных целей.

В этой связи необходима разработка технологии, включающей в себя все выше перечисленные элементы, определение целей каждого элемента, формулировка гипотезы, проработка методов и средств работы, а также продумывание формы контроля в процессе реализации во всех элементах технологии.

Важнейшее значение при разработке любого учебного курса имеют его общедидактические основания. Нами были выбраны дидактические принципы научности, системности и систематичности, наглядности, связи теории с практикой, принцип профессиональной направленности, положительной мотивации и активности учащихся, доступности обучения, принцип междисциплинарных связей в обучении, а также принцип единства развивающего и воспитывающего обучения и принцип реализации содержания через технологию обучения.

Курс рассчитан на 72 часа. Целью курса является ознакомление слушателей с принципами дистанционного обучения, методами и технологиями, используемыми в учебном процессе; формирование навыков разработки электронных учебно-методических комплексов и их использования с применением дистанционных образовательных технологий; приобретение практических навыков работы в системе дистанционного обучения Moodle.

Курс «Технологии дистанционного обучения» разработан в системе Moodle и состоит из трех частей – вводной, основной и заключительной.



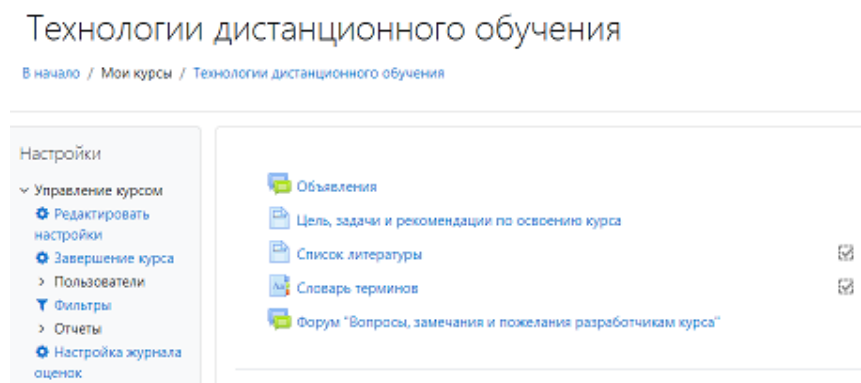


Рис. 1. Вводная часть курса.

Вводная часть курса содержит объявления, цели, задачи и рекомендации для слушателей по освоению курса – так называемую «траекторию изучения», список литературы, словарь терминов и форум (рис. 1).

Список рекомендованной литературы включает в себя не только разнообразные публикации в печатном и электронном виде, но и ссылки на сайты, связанные с дистанционным обучением, видеоконтент по изучаемым вопросам. Для организации обратной связи со слушателями программы используется форум «Вопросы, замечания и пожелания разработчикам курса».

Вторая часть курса – основная – состоит из четырех разделов-модулей. Первый модуль посвящен методологической базе дистанционного обучения. Во втором – описаны формы, методы и технологии дистанционного обучения. Третий раздел знакомит слушателей с автоматизированными информационными системами для дистанционного обучения, а четвертый – обучает их разработке электронных учебно-методических комплексов в системе дистанционного обучения Moodle.

Каждый раздел построен по единому принципу: состоит из названия, инфографики, рассматриваемых вопросов и необходимых для обучения элементов с функциями обучения, и контроля в виде лекций с элементами деятельности (с промежуточной проверкой усвоения теоретического материала в виде тестовых вопросов различных видов), практических заданий и тестов. А

также форум для обсуждения и дополнительные материалы, позволяющие слушателям углубиться и разобраться в содержании темы (рис. 2).

Авторами разработаны критерии оценивания результатов обучения по курсу, настроен журнал оценок, позволяющий каждому слушателю увидеть свои достижения в ходе освоения материала, выполнения заданий и прохождения тестов.

Курс «Технологии дистанционного обучения» является практикоориентированным. В нем авторы используют методы интерактивного обучения, технологию проектного обучения, технологию критического мышления.

#### IV. Разработка электронных учебно-методических комплексов в системе дистанционного обучения Moodle



- Понятие электронного учебно-методического комплекса
- Элементы ЭУМК
- Технология разработки элементов ЭУМК в системе Moodle
- Возможные проблемы при создании и применении ЭУМК

Лекция IV

**Ограничено** Недоступно, пока не выполнено: Вы получили необходимую оценку за **Анализ дистанционного курса: практическое занятие**

Дополнительные материалы к разделу IV

**Ограничено** Недоступно, пока не выполнено: Вы получили необходимую оценку за **Лекция III**

Рис. 2. Оформление модуля.

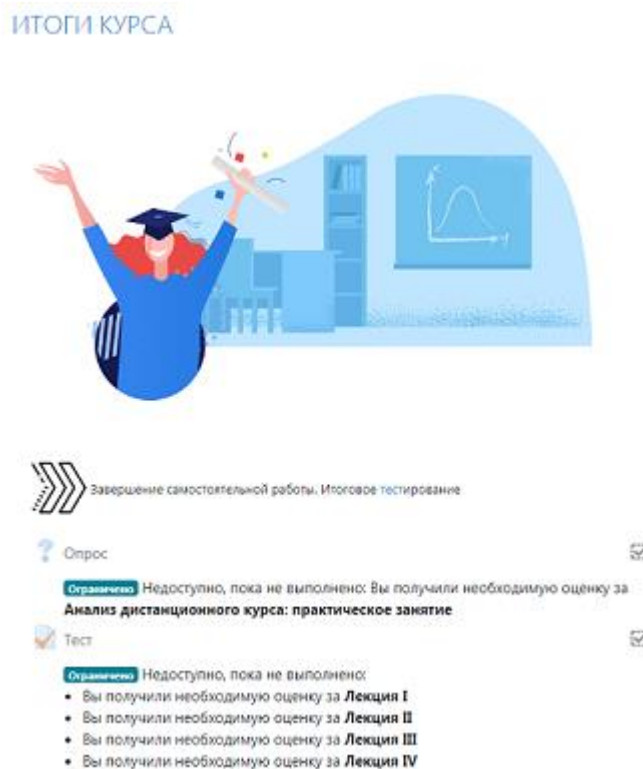


Рис. 3. Оформление итогового модуля.

Курс адресован, прежде всего, работникам системы образования – учителям-предметникам, но нашел спрос у методистов и граждан других специальностей, не связанных с системой образования, но желающих повысить свою квалификацию в области дистанционного обучения. Ведь удаленное обучение сотрудников различных организаций – проблема для многих руководителей, и не только в период пандемии.

Курс «Технологии дистанционного обучения» прошел апробацию на учителях школ г. Барнаула и Алтайского края. На данный момент успешно обучено 503 человека. Результаты обучения слушателей разных категорий представлены в табл. 1.

Таблица 1. Результаты обучения слушателей по курсу «Технологии дистанционного обучения»

Категории слушателей	Всего обучено	Из них прошли обучение на более
----------------------	---------------	---------------------------------

			90%	
	чел.	% (от итога)	чел.	% (от всего)
Учителя	406	80,7	389	95,8
Методисты	61	12,1	59	96,7
Не педагогические работники	36	7,2	33	91,7
Итого	503	100	481	95,6

Более 91% слушателей, успешно прошедших обучение по курсу, завершили его с итоговым результатом свыше 90% усвоения предлагаемого материала. Следует отметить, что подавляющее большинство слушателей (98%) проходили обучение без отрыва от работы. Удовлетворенность слушателей курсом в среднем составила 92%.

Результаты опроса слушателей после обучения по курсу «Технологии дистанционного обучения» позволяют сделать вывод, что данный курс использует продуманную траекторию обучения, понятную систему оценивания, востребован и представляет практический интерес для слушателей. Это отметили все слушатели.

Таким образом, качество образования становится более гибким и в большей степени ориентированным на потребности общества и экономики. Изменяются стимулы к обучению, формы образовательного процесса и его содержание, что непосредственно ведет к изменениям во всей сфере образования, главной целью которого является становление профессионально-компетентного, всесторонне развитого и конкурентоспособного работника [2].

#### Список литературы:

1. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов ; М-во образования Рос. Федерации, Алт. гос. ун-т, Алт. гос. техн. ун-т им. И. П. Ползунова. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2004. Ч. 2. 2004. 232 с.

2. Кравченко Г.В. Работа в системе Moodle: руководство пользователя. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2012. 116 с.

#### Reference:

1. Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva N.B., Neudahina N.A. Innovacionnye obuchayushchie tekhnologii v professional'noj podgotovke specialistov ; M-vo obrazovaniya Ros. Federacii, Alt. gos. un-t, Alt. gos. tekhn. un-t im. I. P. Polzunova. Barnaul : Izd-vo Alt. gos. un-ta, 2004. Ch. 2. 2004. 232 p.

2. Kravchenko G.V. Rabota v sisteme Moodle: rukovodstvo pol'zovatelya. Barnaul : Izd-vo Alt. gos. un-ta, 2012. 116 p.

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СУВЕРЕНИТЕТ И НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ  
ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ КОРРЕКЦИИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО  
СТАТУСА ТРЕВОЖНЫХ ДЕТЕЙ*****Повстьян Людмила Александровна***

*Кандидат психологических наук, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, Республика Казахстан  
e-mail: povstyan1946@mail.ru*

***Захлебаева Виктория Викторовна***

*Магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау, Республика Казахстан*

***Волкова Татьяна Геннадьевна,***

*Кандидат психологических наук, доцент  
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия  
e-mail: v.t.g@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности системного подхода к пониманию механизмов воспитательного воздействия на детей с целью развития их нравственности и оптимального социального поведения через формирующуюся суверенность. В качестве основных воспитательных средств рассматриваются рефлексия и саморефлексия эстетических переживаний ребенка в процессе художественной экспрессии и в процессе театрализации различного литературного материала. Приведены результаты исследования взаимосвязи социометрического статуса и личностной тревожности детей старшего дошкольного возраста. Представлены результаты психокоррекционной работы по изменению социометрического статуса тревожных детей в дошкольном коллективе с использованием театрализованных игровых занятий.

**Ключевые слова:** суверенность, жизненный путь, рефлексия, моральное сознание, личностная тревожность, социометрический статус.

**PSYCHOLOGICAL SOVEREIGNTY AND MORAL DEVELOPMENT OF  
CHILDREN IN THE CONTEXT OF CORRECTION OF THE  
SOCIOMETRIC STATUS OF ANXIOUS CHILDREN*****Povstyan Lyudmila Aleksandrovna***

*Candidate of Psychological Sciences, Professor, Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University named after Abaya*

*Myrzakhmetova, Kokshetau, Republic of Kazakhstan  
e-mail: povstyan1946@mail.ru*

***Zakhlebaeva Victoria Viktorovna***

*Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University named after A. Myrzakhmetova, Kokshetau, Republic of Kazakhstan*

***Volkova Tatyana Gennadyevna***

*Candidate of psychological sciences, associate professor,  
Altai State University, Barnaul, Russia  
e-mail: v.t.g@mail.ru*

**Abstract.** The article considers the possibilities of a systematic approach to understanding possible mechanisms of educational influence on children with the aim of their moral development and development of optimal social behavior through emerging sovereignty. As the main educational tool, the author considers reflection and self-reflection of the child's aesthetic experiences in the process of artistic expression and in the process of theatricalization of various literary materials. The results of a study of the relationship between sociometric status and personal anxiety of older preschool children are presented. The results of psychocorrection work on changing the sociometric status of anxious children in preschool groups using theatrical play sessions are presented.

**Key words:** sovereignty, life path, reflection, moral consciousness, personal anxiety, sociometric status, psychological correction

В современной психологии с позиций системного подхода формируется парадигма изучения и управления человеческими ресурсами, что предполагает раскрытие личностных особенностей человека как целостного существа, находящегося в непрерывном взаимодействии с окружающим миром и в состоянии постоянного развития. Единство природных и приобретенных особенностей развивающейся личности связано, утверждает Б.Б. Коссов, «...с расширением сферы активной жизнедеятельности человека, когда возрастает мерность и уровневость личностной структуры...» [3, 27]. Одна из основных характеристик процесса саморазвития личности с позиций системного подхода «состоит в повышении дифференцированности ситуаций, видов собственной активности в различных жизненных ситуациях, в которых разные полярности

одного и того же свойства (общительность – замкнутость) дают наиболее желаемый и благоприятный для конкретного человека эффект» [3, 27].

Ш.А. Надирашвили выделяет три уровня психологической активности человека в процессе его личностного развития в виде индивидуальной, субъектной и личностной активности в форме практического (практически-импульсивное поведение на основе витальных потребностей), теоретического (единство потребностей познания, функциональной системы познания и проблемной ситуации) и социального поведения (социальные потребности, потребность выражения личностно-ценных содержаний в процессе взаимоотношения людей) [6]. Личностно-ценное содержание, которое человек вкладывает в свои отношения с окружающим миром, и определяет характер его социального поведения и в конечном итоге его жизненный путь.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии», обращаясь к анализу жизненного пути человека, определил его как способ бытия человека, как его историю, «человек лишь постольку и является личностью, поскольку имеет свою историю... В ходе этой индивидуальной истории ... с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека» [9, 248]. К. Роджерс пишет, что для построения благополучного жизненного пути, для построения хорошей жизни необходимо оптимальное социальное поведение. По мнению К. Роджерса, хорошая жизнь присуща человеку, открытому своим чувствам, относительно свободно выражающему свои мысли и эмоции, чувствующему состояние других людей, нашедшему пути самореализации своего потенциала и помогающему другим жить более полной и насыщенной жизнью [8]. О. Мотков добавляет к определению хорошей жизни следующее: «это разнообразная, интересная, творческая жизнь, с чувством меры и чувством красоты, со стремлением к саморазвитию и теплым взаимоотношениям с людьми» [5, 146].

Это гармоничная жизнь в согласии в первую очередь с общими законами



природы и общечеловеческими принципами взаимодействия с людьми, т. е. предполагается определенный уровень развития нравственного компонента сознания человека, о чем С.Л. Рубинштейн писал: «сознание человека – это вообще не только теоретическое, познавательное, но и моральное сознание. Корнями своими оно уходит в общественное бытие личности. Свое психологически реальное выражение оно получает в том, какой внутренний смысл приобретает для человека все то, что совершается вокруг него и им самим» [9, 244]. Именно моральное сознание, нравственное по своей сути, по мнению Л.И. Анцыферовой, представляет собой личностную, высшую форму саморегуляции, развивающуюся в процессе созидания себя, самовоспитания [2].

Механизмами развития морального сознания, формирующего саморегуляцию человека, по Л.И. Анцыферовой, являются «динамика понимания сущности я и осознание направленности в процессе решения значимых задач» [там же]. Таким образом, развитие морального сознания предполагает, как считает С.К. Нартова-Бочавер, развитие суверенной личности, т.к. «суверенность проявляется в переживании аутентичности собственного бытия, уместности в пространственно-временных и ценностных обстоятельствах своей жизни, которые она создает либо принимает, уверенности человека в том, что он поступает согласно собственным желаниям и убеждениям» [7, 163].

Осознание собственных психологических границ, границ своего «Я» определяет отношение к границам «других», границам окружающего мира, определяет и характер активности человека по отношению к своему окружению: агрессивный, разрушающий или кооперативный, созидающий. Устанавливая личностную границу, человек определяет личностную идентичность, самоопределяется и «получает возможность активно выбирать способы самовыражения и самоутверждения, не нарушая личной свободы... границы создают возможность и инструмент равноправного взаимодействия.

Если границы не справляются с этой функцией, способность к контакту подменяется пассивной манипуляцией либо агрессивным неуважением к другим» [7, 165–166].

Согласно последним исследованиям С.К. Нартовой-Бочавер, «нормальная суверенность развивается в онтогенезе на протяжении всего жизненного пути в соответствии с возрастными задачами каждой стадии. Расширение области суверенности происходит в следующей последовательности: суверенность телесности происходит в младенчестве, личной территории и вещей – на протяжении раннего и дошкольного детства, привычек – с дошкольного по младший школьный возраст. Суверенность социальных связей возникает в дошкольном возрасте, вкусов и ценностей – тогда же, но становится регулятором поведения в подростковом возрасте» [7, 326].

Суверенность как способность осознавать и сохранять границы собственной личности и уважать личностные границы «другого» лежит в основе такого нравственного понятия, как воспитанность. Прочные личностные границы позволяют воспитанному человеку не только защищать себя, эффективно реализовывать свои права на самореализацию и самоутверждение, но и уважать права и личностные границы «других», воспитанный человек «умеет бережно относиться к окружающему миру» [7, 174], что является гарантией оптимального поведения человека, высокого уровня его социальной компетенции. По мнению ряда авторов, (Б. Малиновский, Т.И. Ойзерман, Х. Шельски, О. Мотков), в человеческой личности реализуется единство инстинктивно-витальных и культурно-духовных начал. Биологические и генетические исследования последних лет (В.Р. Дольник, В.И. Синцов, В.П. Эфроимсон) говорят в пользу наследственно определяемых культурологических тенденций в интегральной модели личности человека.

Культурологические тенденции как «единство инстинктивно-витальных и культурно-духовных начал» имеют наследственно-определяемую природу и

входят в универсальный базовый каркас личности, включают в себя мотивацию, соответствующие переживания и стиль поведения. Выделяют 6 генетически заданных культурологических тенденций полярного характера: нравственные – безнравственные, эстетические – неэстетические, творческие – нетворческие, культурно-психологические и акультурно-психологические, культурно-физические и акультурно-физические, гармонические – дисгармонические [5].

Генетически заданный характер полярных культурологических тенденций позволяет организовывать и проводить воспитательную работу по развитию нравственных начал с каждым ребенком путем активизации и реализации положительной направленности и ограничения развития отрицательной направленности этих тенденций с учетом их выраженности, таким образом закладываются базовые возможности общей культуры жизнедеятельности ребенка, его морального сознания. Именно поэтому воспитание как управляемый процесс должен использовать занятия для детей, направленные на развитие суверенности ребенка в плане осознания им своих границ и своих культурологических тенденций, развития эмоционального интеллекта через эстетические и музыкально-эстетические впечатления, через рефлексию и саморефлексию в процессе художественной экспрессии в ходе рисования, театрализованных занятий, сочинения сказок, историй.

Нами было проведено практикоориентированное исследование взаимоотношений в дошкольном коллективе, в ходе которого использовались психокоррекционные творческие занятия с элементами театрализации. Выборку исследования по изучению взаимосвязи социометрического статуса и тревожности составили 83 ребенка старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Исследование проходило на базе двух муниципальных дошкольных образовательных учреждений города Рубцовска (эмпирические данные собраны О.С. Сарычевой).

Для сбора данных нами использовались: социометрическая методика «Секрет» (автор Т.А. Репина); тест диагностики тревожности «Выбери нужное

лицо» (авторы Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен); анализ продуктов творчества – рисунок на тему: «Мои друзья в группе»; протокол включенного наблюдения за детьми с разным уровнем тревожности (наблюдение, как первичная ориентировка в реальности детских отношений, позволяет описать конкретную картину взаимоотношений детей и дать иллюстрации социометрического статуса ребенка).

Результаты социометрического теста определили, что 10 детей являются предпочитаемыми; 40 детей – принятые сверстниками; 26 детей – непринятые сверстниками; 7 детей определяются по статусу изолированными. По критерию личностной тревожности выделена группа из 41 ребенка, не проявившего личностную тревожность, и группа из 42 человек, где дети разделены на высокотревожных, среднетревожных и низкотревожных.

При сравнении результатов социометрии и результатов теста на выявление тревожности у детей установлено следующее (таблица 1): среди тревожных детей нет предпочитаемых; из 40 принятых сверстниками детей – 21 тревожный ребенок; из 7 изолированных детей – 5 имеют тревожность; из 26 непринятых детей – 16 имеют тревожность. Половина тревожных детей являются принятыми по социальному статусу, они обладают достаточно развитыми навыками общения со сверстниками, вследствие чего их принимают в игры. Но также обнаружено достаточно большое количество детей, имеющих помимо наличия уровня тревожности, еще и статус непринятых сверстниками – 38% от общего количества тревожных детей.

Таблица 1. Результаты методик «Выбери нужное лицо» и «Секрет» при первичном и вторичном тестовых замерах

	Высокий уровень тревожности			Средний уровень тревожности			Низкий уровень тревожности		
	принятые	непринятые	изолированные	принятые	непринятые	изолированные	принятые	непринятые	изолированные
Социометрия 1-й	12	11	2	5	3	2	4	2	1

тестовый замер									
	приня тые	непри нятые	изолир ованн ые	приня тые	непри нятые	изолир ованн ые	приня тые	непри нятые	изоли рован ные
Социометри я 2-й тестовый замер	9	5	2	12	4	0	9	0	1

С помощью метода наблюдения мы смогли ориентироваться в реальности детских отношений, описать конкретную картину взаимодействия детей. При проведении и анализе метода наблюдения нами учитывались: инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника и преобладающий эмоциональный фон.

В результате было выявлено, что больше половины изолированных детей не проявляют инициативы в отношениях со сверстниками, предпочитают играть в одиночестве или пассивно следуют за другими. Отсутствие инициативности может говорить о неразвитости потребности в общении со сверстниками, неумении найти подход к ним. Об этом же может говорить и низкий коммуникативный уровень, выявленный у изолированных детей. У всех изолированных детей отмечается отсутствие чувствительности к воздействиям сверстников или слабая чувствительность: изолированные дети не отвечают на предложения сверстников либо лишь в редких случаях реагируют на инициативу других детей, больше предпочитая индивидуальные игры. Преградой в развитии межличностных отношений для изолированных детей является неспособность видеть и слышать другого. Преобладающим эмоциональным фоном у изолированных детей является нейтральный, иногда отмечается и негативный эмоциональный фон (дети раздражаются, кричат, оскорбляют сверстников, прибегают к физическим действиям). Во время выполнения детьми общей конструктивной деятельности мы анализировали особенности протекания и организации детьми совместной деятельности, взаимоотношения между детьми в ходе этой деятельности, а также оценки,

которые дети дают друг другу.

Полученные результаты показывают необходимость проведения с тревожными непринятыми и изолированными детьми психокоррекционных занятий с целью уменьшения тревожности через творческую совместную деятельность, коррекцию статуса детей в группе, улучшение характера межличностных взаимодействий.

При проектировании программ психокоррекционного вмешательства было определено три направления работы с детьми, которые развивают взаимопонимание, рефлексивность, контроль поведения, направлены на уменьшение тревожности, на осознание детьми своего места в группе сверстников.

Первое направление (3 занятия) включает объединение детей в подгруппу. В данную подгруппу вошли дети с высоким уровнем тревожности, по результатам социометрической методики – непринятые сверстниками; дети, которые идут на контакт с ровесниками лишь в тех случаях, если их приглашают играть. Сами они не могут проявлять инициативу из-за скованности и страха быть отвергнутыми. Большинство предлагаемых творческих приемов обеспечивает создание доброй, безопасной ситуации, где участник чувствует взаимопонимание, поддержку, желание помочь в решении проблем (развлекательные, предметные и подвижные игры).

Второе направление (8 занятий) осуществляет основную коррекционную работу в подгруппе детей. Здесь использовались в основном творческие приемы (игровые с принятием ролей, правил и т.д. и неигровые – совместная деятельность, чтение сказок, рассказов, изобразительная деятельность и т.п.). Помимо коррекции негативных личностных черт и обучения социально желаемым формам общения на этом направлении собираются диагностические данные, касающиеся психологических особенностей детей. Эти данные в процессе исследования позволяют нам дополнять, изменять запланированные методы и приемы коррекции, чтобы учитывать индивидуальные проблемы каждого ребенка, проводить индивидуальную коррекционную работу.

Третье направление (3 занятия) включает в себя закрепление полученных навыков и форм общения в совместной деятельности. Использовались творческие игровые и неигровые приемы, которые развлекают детей, проверяют умение предотвратить конфликтные ситуации, способствуют взаимопониманию детей и взрослых, вырабатывают навыки рефлексии и контроля своего поведения.

Театрализованное творчество выступало как форма коррекции взаимодействия детей, где игра – это своеобразная сфера, в которой происходит налаживание отношений ребенка с окружающим его миром, сверстниками.

Наряду со специальными театрализованными играми большое значение имели приемы неигрового типа:

«ритуальные действия» (ритуалы приветствия и прощания; групповое пение; обмен впечатлениями после игры);

приемы на умение слушать друг друга, понимать и объяснять свои чувства, выражать сочувствие;

принятие совместных групповых решений (дети сами решают, когда надо закончить игру и перейти к другой, сами распределяют роли);

приемы на формирование самостоятельности группы.

Кроме того, в психокоррекционных занятиях были использованы сюжетно-ролевые игры по материалам художественных и поэтических произведений: специальные игры-драматизации; игры со стихами, снимающие барьеры в общении; игры-постановки сказки, направленные на уменьшение тревожности, снижение страха быть отвергнутым сверстниками.

Анализ результатов дает основание считать, что психокоррекционная деятельность, направленная на устранение нарушений отношений со сверстниками у дошкольника, способствует устранению аффективных препятствий в межличностных отношениях детей, а также достижению более адекватной адаптации и социализации дошкольников.

На диаграмме (рис. 1) представлены показатели уровня тревожности до

и после проведения с детьми психокоррекционных занятий. После проведения психокоррекционных занятий возросло количество низкотревожных детей и снизилось количество высокотревожных.

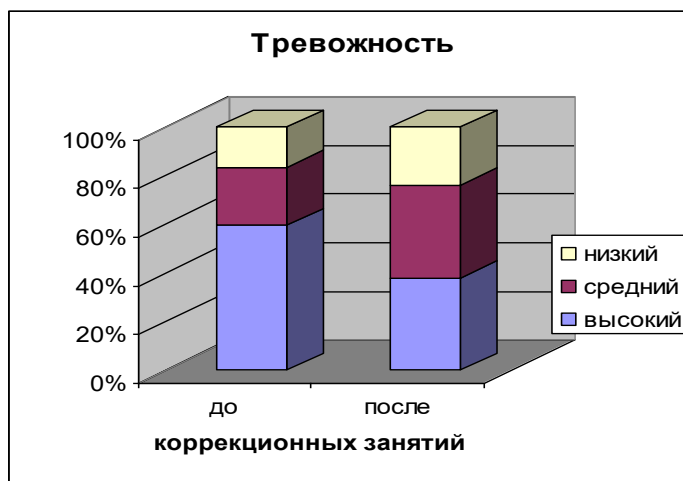


Рис. 1. Изменение уровня тревожности в группе детей, имеющих тревожность: до и после проведения психокоррекционных занятий.

Достоверность изменения результатов до и после коррекционных занятий вычислялась с помощью t-критерия Стьюдента (Табл. 2). Психокоррекционные занятия повлияли на изменение статуса детей в группе сверстников, на уменьшение количества изолированных и непринятых детей (при уровне значимости  $p=0,01$ ).

Таблица 2. Результаты диагностики и социометрии до и после психокоррекционных занятий

	До проведения психокоррекционных занятий	После проведения психокоррекционных занятий	t-критерий Стьюдента
Тест диагностики тревожности	49,2	41,8	<b>3,6</b>
Социометрическая методика	1,4	1,9	-1,9

В ходе совместно организованной деятельности, игры меняется



отношение ребенка к себе, к другим, способ общения в коллективе. И, как следствие, меняются саморефлексия и социальный статус. В наших занятиях произошло устранение явных аффективных препятствий в межличностных отношениях, достижение более адекватной социализации детей.

Специфика детских взаимоотношений формируется в детском коллективе в дошкольных учреждениях. Дошкольная группа является для ребенка первым обществом, в котором он учится взаимодействовать. Если ребенок не имеет возможности достаточно общаться со сверстниками, он может испытывать серьезные затруднения в социальном развитии. В совместных творческих играх ребенок приобретает социальный опыт, необходимый для развития у него коммуникативных качеств и снижения тревожности.

Влияние на развитие морального сознания ребенка в плане его воспитания предполагает осознание, саморефлексию уровня его суверенности. Воспитательный процесс предполагает использование артефактов, представляющих собой с позиций культурно-исторической концепции М. Коуэла аспект материального мира, изменяющийся в ходе истории его включенности в целенаправленное человеческое действие [4]. Благодаря тем изменениям, которые происходят в процессе их создания и использования, артефакты могут сочетать в себе как идеальное, так и материальное значение в качестве структурных элементов человеческой культуры и социальной практики человека, к ним относятся значимые слова, символы, знаки, рисунки, различные предметы материальной культуры, жесты, мимика, пантомима, сказки, мифы, музыкальные звуки, цвет, форма и т. д.

Таким образом, артефакты в качестве интегративного и опосредующего звена используются ребенком в процессе развивающего занятия как вспомогательное средство вместо непосредственного применения своей естественной функции к решению конкретной задачи. В результате происходит совместное усвоение инструментального и символического аспектов культуры [4]. Артефакты в процессе развивающих занятий используются в максимально

свободном режиме, обеспечивающем гибкое, творческое использование средств музыки, рисования, сказки, театрализации, предметных действий для осознания и выражения собственной индивидуальности.

Творческий компонент развивающих и психокоррекционных занятий имеет выход на генерирование идей, моделирование процессов взаимодействия вымышленных персонажей, развитие эмоционального интеллекта. Эстетические переживания, идеальные представления об окружающем мире дают ребенку «возвышенные знания и с ранних лет подводят к прекрасному, помогут утонченно чувствовать и воспринимать окружающее, научат ценить добро, глубоко понимать людей и свой внутренний мир» [1, 3] Суверенность как осознание своей аутентичности, как осознание своей моральной направленности при решении значимых для себя задач лежит в основе формирования морального сознания, в основе развития нравственных суждений ребенка и в то же время отражает рефлекссию ребенка в коллективе, способствуя развитию социализации в обществе.

#### Список литературы:

1. Андрианов М.А. Философия для детей (в сказках и рассказах). Минск : Современное слово, 2005. 208 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. 1992. № 5. С. 12–25.
3. Коссов Б.Б. Системно-стилевая концепция личности: теория, диагностика и развитие. М. : Академический проект, 2000. 240 с.
4. Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997. 431 с.
5. Мотков О.И. Личность и психика. Сущность, структура и развитие. Самара : Издательский дом «Бахрам-М», 2008. 159 с.
6. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси : Мецниереба, 1974. 170 с.
7. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный. Психологическое исследование человека в его бытии. СПб : Питер. 2008. 400 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию Становление человека. М. : Прогресс, Универс, 1994. С. 233–247.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2. М. : Педагогика, 1989. 323 с.
10. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками // Под.

ред. А.Г. Рузской. Науч. -исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1989. 216 с. URL: <https://cyberpedia.su/6x4fc9.html/> (дата обращения: 30.11.2020)

11. Токарев А.А., Намаканов Б.А., Добровольский Ю.А. Исследование формирования сознания в дошкольном возрасте // Молодой ученый. 2012. № 7. С. 240–246.

12. Широкова Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. Ростов н/Д : Феникс, 2005. 304 с.

### References:

1. Andrianov M.A. *Filosofiya dlya detej (v skazkah i rasskazah)*. Minsk : Sovremennoe slovo, 2005. 208 p.

2. Ancyferova L.I. *Lichnost' v dinamike: nekotorye itogi issledovaniya* // *Psihologicheskij zhurnal*. 1992. № 5. P. 12–25.

3. Kossov B.B. *Sistemno-stilevaya koncepciya lichnosti: teoriya, diagnostika i razvitie*. M. : Akademicheskij proekt, 2000. 240 p.

4. Koul M. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. M., 1997. 431 p.

5. Motkov O.I. *Lichnost' i psihika. Sushchnost', struktura i razvitie*. Samara : Izdatel'skij dom «Bahram-M», 2008. 159 p.

6. Nadirashvili SH.A. *Ponyatie ustanovki v obshchej i social'noj psihologii*. Tbilisi : Mecniereba, 1974. 170 p.

7. Nartova-Bochaver S.K. *CHelovek suverennyj. Psihologicheskoe issledovanie cheloveka v ego bytii*. SPb : Piter. 2008. 400 p.

8. Rodzhers K. *Vzglyad na psihoterapiyu Stanovlenie cheloveka*. M. : Progress, Univers, 1994. P. 233–247.

9. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshchej psihologii*. T. 2. M. : Pedagogika, 1989. 323 p.

10. Ruzskaya A.G. *Razvitie obshcheniya doshkol'nikov so sverstnikami* // Pod. red. A.G. Ruzskoj. *Nauch. -issled. in-t obshchej i pedagogicheskoy psihologii*. Akad. ped. nauk SSSR. M. : Pedagogika, 1989. 216 p. URL: <https://cyberpedia.su/6x4fc9.html/> (data obrashcheniya: 30.11.2020)

11. Tokarev A.A., Namakanov B.A., Dobvol'skij YU.A. *Issledovanie formirovaniya soznaniya v doshkol'nom vozraste* // *Molodoj uchenyj*. 2012. № 7. P. 240–246.

12. SHirokova G.A. *Razvitie emocij i chuvstv u detej doshkol'nogo vozrasta*. Rostov n/D : Feniks, 2005. 304 p.

УДК 159.9

**КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ ОДИНОЧЕСТВА И  
ДЕПРЕССИИ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ**

*Подолкина Елизавета Александровна,  
Студент кафедры клинической психологии,  
Алтайский государственный университет,  
Барнаул, Россия  
e-mail: [el.podolkina@mail.ru](mailto:el.podolkina@mail.ru)*

*Трошина Ангелина Евгеньевна,  
Студент кафедры клинической психологии,  
Алтайский государственный университет,  
Барнаул, Россия  
e-mail: [Troshka1402@yandex.ru](mailto:Troshka1402@yandex.ru)*

*Кузьмина Анна Сергеевна,  
Кандидат психологических наук, доцент,  
Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия,  
e-mail: [annakuz87@yandex.ru](mailto:annakuz87@yandex.ru)*

*Лекерова Айнур Алдабергеновна,  
Старший преподаватель,  
Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет, Семей,  
Казахстан,  
e-mail: [lekerova\\_ainur@mail.ru](mailto:lekerova_ainur@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье раскрываются вопросы социально-психологической дезадаптации подростков: ее проявления, возможные причины и последствия. Показано, что состояние одиночества и депрессии – факторы дезадаптации подростков. Работа в данном ключе представляется перспективной: когнитивно-поведенческая терапия, сфокусированная на переживании одиночества и депрессии и их влиянии на психику ребенка, как следствие, может выступить средством снижения дезадаптации.

**Ключевые слова:** подростки, депрессия, одиночество, социально-психологическая дезадаптация, когнитивно-поведенческая терапия.

**COGNITIVE BEHAVIOR THERAPY OF LONELINESS AND DEPRESSION  
AS A MEANS OF REDUCING SOCIAL-PSYCHOLOGICAL  
DISADAPTATION OF ADOLESCENTS**

***Podolkina Elizaveta Alexandrovna,***  
*Student of the Department of Clinical Psychology,*  
*Altai State University, Barnaul, Russia*  
*e-mail: [el.podolkina@mail.ru](mailto:el.podolkina@mail.ru)*

***Troshina Angelina Evgenievna,***  
*Student of the Department of Clinical Psychology,*  
*Altai State University, Barnaul, Russia*  
*e-mail: [Troshka1402@yandex.ru](mailto:Troshka1402@yandex.ru)*

***Kuzmina Anna Sergeevna,***  
*Candidate of psychological sciences, associate professor,*  
*Altai State University, Barnaul, Russia,*  
*e-mail: [annakuz87@yandex.ru](mailto:annakuz87@yandex.ru)*

***Lekerova Ainur Aldabergenovna,***  
*Senior lecturer,*  
*Kazakh humanitarian juridical innovative University, Semey, Kazakhstan*  
*e-mail: [lekerova\\_ainur@mail.ru](mailto:lekerova_ainur@mail.ru)*

**Abstract.** This article reveals the issues of social and psychological disadaptation of adolescents: its manifestations, possible causes and consequences. It is shown that the state of loneliness and depression are factors of disadaptation in adolescents. Work in this vein seems promising: cognitive-behavioral therapy, focused on the experience of loneliness and depression and their effect on the child's psyche, as a result, can act as a means of reducing disadaptation.

**Key words:** adolescents, depression, loneliness, social-psychological disadaptation, cognitive behavior therapy.

Обзор современных исследований, касающихся механизмов развития одиночества, приводит к формированию двух тенденций в его изучении. Первая – более общая – трактовка понятия одиночества, имеющего как положительные, так и отрицательные характеристики (Д.А. Леонтьев, И.М. Слободчиков, Д. Перлман). Вторая – представление об одиночестве в исключительно негативном ключе [11]. Однако термин «одиночество» на современном этапе развития науки так и не имеет однозначного определения. Большинство авторов трактует его как субъективное состояние человека, характеризующееся изолированностью от общества, мнимым несоответствием его требованиям и сопровождающееся стрессогенным влиянием на психику. Вместе с этим важно отметить, что одиночество играет существенную роль в

процессе индивидуализации личности подростка, являясь некой психологической нишей ее созревания. Это проявляется в том, что довольно часто большинство подростков при внешне достаточной коммуникативной активности не всегда хотят ее проявлять. Связано это с пониманием и ощущением необходимости индивидуализации на фоне общих, совместных с другими, характерных для всех действий, поступков и стандартов [6].

Для подросткового возраста характерны также проявления депрессии, которые не только могут быть субклиническими, но и выходить на уровень психического расстройства. Депрессия проявляется в снижении настроения, утомляемости, утрате интереса и способности получать удовольствие от привлекавших ранее видов деятельности. Особенно опасны проявления депрессии тем, что на их фоне могут развиваться антивитаальные наклонности. О довольно высокой распространенности суицидальных попыток и намерений среди депрессивных подростков свидетельствуют данные различных исследований [12, 14, 16]. Наряду со склонностью к суициду существуют и другие негативные эффекты депрессии у подростков, в первую очередь это снижение продуктивности умственной деятельности и учебной успеваемости, а также нарушение взаимоотношений со сверстниками и родителями.

Симптомы проявления депрессии могут быть различными (эмоциональные, физиологические, поведенческие и когнитивные). Как правило, депрессивные состояния включают в себя сразу несколько вышеуказанных компонентов.

Высокая распространенность депрессии среди подростков связана с более быстрым темпом физического и умственного развития, что приводит к образованию потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости школьников [7]. Необходимо помнить, что в подростковом возрасте депрессивные расстройства чаще проявляются скрытно, прячась за нарушенным поведением, соматическими заболеваниями,

снижением интеллектуальной деятельности [4]. Все это приводит к ряду вторичных симптомов, еще более усложняющих жизнь подростка.

Проблема социально-психологической дезадаптации в современном обществе становится актуальной как никогда. Распространено социальное дистанцирование, многочасовое времяпровождение в Интернете без общения со сверстниками (пассивный просмотр разнообразного контента). Вместе с этим особое значение имеют диалоги в социальных сетях и видеоиграх, которые заменяют подросткам реальность и связи с живыми людьми. Особое значение имеет буллинг, как в обычном проявлении, так и в его современной форме – кибер-буллинг. Так, около 15% подростков становились жертвами кибер-буллинга [3]. Среди основных последствий: риски суицидального поведения, развитие депрессивных и тревожных состояний, самоповреждающее поведение, употребление психоактивных веществ [17, 18].

Ситуация социально-психологической дезадаптации возникает в процессе закрепления образовавшихся трудностей социального взаимодействия, что приводит к изменениям системы отношений в целом. Подросток «увязает в проблемном образе жизни» [13], попадает в кризисную ситуацию, которая усугубляет существующий возрастной кризис [5]. Возникший кризис характеризуется чувством беспокойства, тревоги различной интенсивности, фиксацией на ситуациях неуспеха, переживаниями собственной несостоятельности, беспомощности, низкой самооценкой.

В такой травмирующей ситуации часто становятся предпочитаемыми деструктивные способы построения отношений. Обычно они проявляются в употреблении алкоголя, психоактивных веществ, в противоправном поведении, экстремальных видах развлечений и тд. Использование таких способов построения отношений приводит к повышению угрозы жизни и здоровью подростка. Снижается способность к самостоятельному восстановлению и развитию системы отношений: возникающие напряжение и конфликты в одной из зон постепенно распространяются на другие связи и отношения [8]. Так

продолжается до того момента, пока не станут доступными новые механизмы построения отношений или пока не произойдет разрушение системы.

Существует и другой неадаптивный тип построения взаимоотношений. Отличие от предыдущей ситуации заключается в том, что в этом случае подростком используются способы, которые проявляются в различных формах избегающего поведения и прокрастинации. Это выражается в виде увеличения дистанции в отношениях и изоляции участников, что часто приводит к астенизации. Возникают апатия, инертность, сложность включения в какую-либо деятельность. На фоне этого возможно развитие руминаций, депрессии, суицидальных мыслей [1]. Важно отметить, что кризис в данной ситуации проходит в скрытой форме, что несет в себе еще большую угрозу жизни подростка.

Соответственно, каждый из этих типов кризисов при дезадаптации требует индивидуального подхода. В первом случае необходимо делать основной акцент на развитии осознанности и повышении качества жизни, а также на профилактике социальных рисков. Важно понимать, что во втором случае требуются другие основания. Они должны быть направлены, в первую очередь, на решение задач интеграции в общество и освоения новых способов построения отношений, которые бы позволяли разрешить следующие проблемы. Во-первых – истощение, вызванное постоянными гнетущими переживаниями. Во-вторых – изоляция, на фоне которой возникает чувство одиночества, что более длительно и остро переживается подростками, склонными к саморефлексии [10]. В-третьих – депрессивные переживания самого подростка, что могут привести к самоповреждениям и антивитаальным наклонностям.

**Целью** исследования стало выявление взаимосвязи депрессии и одиночества в структуре социально-психологической дезадаптации. **Выборка** составила 75 подростков в возрасте от 13 до 15 лет, среди них 35 девочек и 40 мальчиков.



**Методы и методики исследования:** дифференциальный опросник переживания одиночества Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева; опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда в адаптации Т.В. Снегиревой; шкала депрессии Бека; математические методы анализа – t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Спирмена с использованием компьютерной программы «SPSS» 23.

**Результаты.** Корреляционный анализ Спирмена показал наличие ряда корреляционных взаимосвязей между шкалами «депрессия» и «одиночество» и параметрами социально-психологической дезадаптации. Шкала «депрессия» показала значимую положительную взаимосвязь со следующими шкалами: «общее переживание одиночества» ( $R = 0,38, p < 0,01$ ), «зависимость от общения» ( $R = 0,38, p < 0,01$ ), «дезадаптивность» ( $R = 0,62, p < 0,01$ ), «неприятие себя» ( $R = 0,52, p < 0,01$ ), «неприятие других» ( $R = 0,43, p < 0,01$ ), «эмоциональный дискомфорт» ( $R = 0,58, p < 0,01$ ), «внешний контроль» ( $R = 0,49, p < 0,01$ ). И значимую отрицательную взаимосвязь со шкалами: «адаптивность» ( $R = -0,35, p < 0,01$ ), «приятие себя» ( $R = -0,40, p < 0,01$ ), «эмоциональный комфорт» ( $R = -0,34, p < 0,01$ ).

Шкала «общее переживание одиночества» демонстрирует положительную корреляцию со шкалами: «дезадаптивность» ( $R = 0,51, p < 0,01$ ), «неприятие себя» ( $R = 0,27, p < 0,03$ ), «неприятие других» ( $R = 0,31, p < 0,02$ ), «эмоциональный дискомфорт» ( $R = 0,43, p < 0,01$ ), «внешний контроль» ( $R = 0,43, p < 0,01$ ), «ведомость» ( $R = 0,39, p < 0,01$ ).

Эти результаты позволяют нам сделать вывод о том, что состояния депрессии и одиночества вносят значимый вклад в формирование социально-психологической дезадаптации, являясь первичными нарушениями в структуре психической деятельности. Одиночество и депрессия в подростковом возрасте связаны с выраженным эмоциональным дискомфортом, непринятием себя и других, актуализацией внешнего локуса контроля и дезадаптивностью. Подростки, переживающие депрессию и одиночество, являются ведомыми,

зависимыми от общения со сверстниками и склонны попадать в плохие компании, искать общения с ровесниками в Интернете, быть жертвами буллинга. Данное поведение связано с высокими рисками воспроизведения дезадаптивных форм поведения.

Полученные результаты служат основой для реализации когнитивно-поведенческой терапии, направленной на снижение дезадаптации подростков за счет работы с деструктивными убеждениями относительно себя, своего общения с другими, восприятия других.

Когнитивно-поведенческая психотерапия, являясь практикой с доказанной эффективностью, оказала значительное влияние на развитие программ психотерапии и профилактики депрессии и одиночества в подростковом возрасте. В основе этого подхода лежит идея о том, что особенности восприятия и мышления являются не только проявлениями, но и причинами расстройств [2]. Важными компонентами когнитивно-поведенческой терапии одиночества и депрессивных состояний являются следующие аспекты:

- помощь в решении проблем;
- поведенческая активация;
- выявление, оценка депрессивного мышления и реагирование на него, особенно на негативные мысли о себе, своем мире и своем будущем.

Основная особенность когнитивно-поведенческой модели работы с одиночеством заключается в развитии навыков распознавания деструктивных автоматических мыслей и способности рассматривать их как гипотезы, требующие проверки, а не как факты. Благодаря использованию такого процесса проверки автоматического мышления у клиентов часто обнаруживается несостоятельность допущений и альтернативных интерпретаций, которые, оказывается, можно пересмотреть [15]. Л. Э. Пепло подчеркивает, что мысли о неуспехе могут возникнуть у одиноких людей под влиянием негативных убеждений о себе, своих способностях и поведении.

Люди недооценивают значение ситуативных причин одиночества и переоценивают важность личностных факторов (которые, как правило, кажутся им отрицательными). Люди могут недостаточно принимать во внимание изменчивость причин одиночества, что приводит к чувству безнадежности и стыда за самого себя [9].

Приведенные выше когнитивные автоматизмы мышления и субъективные интерпретации вызывают распространение не только симптомов депрессии на чувство одиночества, но и наоборот – чувство одиночества (и тенденция искать его причины в собственных негативных чертах) формирует депрессивные переживания. Таким образом, одиночество и депрессия создают порочный круг дисфункциональных убеждений о себе, которые у подростка могут вызывать социально-психологическую дезадаптацию, а в самых крайних случаях – риск антивитального поведения.

Также в рамках когнитивно-поведенческого подхода большое внимание уделяется устранению проблем в межличностных отношениях, роль которых в развитии депрессии и одиночества рассматривается в связи с нехваткой когнитивных и поведенческих навыков их решения. По этой причине в программах психотерапии присутствует блок, посвященный развитию коммуникативной компетентности, что особенно важно в подростковом возрасте, где ведущей деятельностью выступает как раз интимно-личностное общение.

Таким образом, переживание депрессии и одиночества выступают факторами формирования социально-психологической дезадаптации. Подростки, сообщающие о чувстве одиночества и проявляющие признаки депрессивного расстройства, демонстрируют социально-психологическую дезадаптацию, проявляющуюся в неуверенности в себе, подавленности, избегании в ситуациях социального взаимодействия, а также в ощущении собственной беспомощности и безнадежности. Эффективным методом психотерапевтической работы с подростками выступает когнитивно-

поведенческая терапия. Работа с состояниями депрессии и одиночества выступает научно-обоснованным средством снижения социально-психологической дезадаптации подростков и ее возможных последствий: школьной неуспеваемости, разрушения системы отношений, суицидальных рисков.

#### Список литературы:

1. Амбрумова А.Г. Личность. Психология одиночества и суицид // Актуальные вопросы суицидологии. Труды Московского НИИ психиатрии. М., 1981. Т. 92. С. 69–80.
2. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. СПб. : Питер, 2003. 304 с.
3. Бочавер А.А., Докука С.В., Сивак Е.В., Смирнов И.Б. Использование социальных сетей в интернете и депрессивная симптоматика у подростков // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 1–18.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология. М. : Педагогика, 1984. 432 с.
5. Кондрашкин А.В., Кириллова Т.О. Социальная ситуация развития современного подростка в контексте модели социально-психологической помощи в восстановительном подходе // Психологическая наука и образование. 2012. Т. 4. № 4. С. 1–14.
6. Леонтьев Д.А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб. : Питер. 2000. С. 372–377.
7. Мафсон Л. Подросток и депрессия. Межличностная психотерапия. М. : ЭКСМО, 2008. 320 с.
8. Москвичев В.В. От ситуации социально-психологической дезадаптации к ситуации социального развития // Народное образование. 2011. № 1. С. 1–15.
9. Перлман Д., Пепло Э.Л. Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества. М. : Прогресс, 1989. С. 152–168.
10. Слободчиков И.М. Переживание одиночества в рамках формирования «Я-концепции» подросткового возраста // Психологическая наука и образование. 2005. Т. 10. № 1. С. 28–32.
11. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12. № 3. С. 27–35.
12. Сычев О.А., Гордеева Т.О. Программы психологической профилактики депрессии у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 3. С. 141–157.

13. Тихомирова А.В., Москвичев В.В. и др. Основы профилактики социально-психологической дезадаптации несовершеннолетних. М. : МГППУ, 2006. 131 с.

14. Холмогорова А.Б., Воликова С.В. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн., 2012. № 2. URL: [http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2012\\_2\\_13/nomer/nomer11.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php)

15. Янг Дж.И. Одиночество, депрессия и когнитивная терапия: теория и ее применение // Лабиринты одиночества М. : Прогресс, 1989. С. 552–593.

16. Avenevoli S., Knight E., Kessler R.C., et al. Epidemiology of Depression in Children and Adolescents // In J.R.Z. Abela, B.L. Hankin (Eds.), Handbook of depression in children and adolescents. New York : Guilford Press, 2007. P. 6–32.

17. John A., Glendenning A.C., Marchant A., et al. Self-harm, suicidal behaviours, and cyberbullying in children and young people: Systematic review // Journal of Medical Internet Research. 2018. Vol. 20, № 4. P. 1–15.

18. Zych I., Farrington D.P., Llorent V.J. et al. Protecting children against bullying and its consequences // SpringerBriefs in Behavioral Criminology New York : Springer, 2017. 83 p.

#### References:

1. Ambrumova A.G. Lichnost'. Psihologiya odinochestva i suicid // Aktual'nye voprosy suicidologii. Trudy Moskovskogo NII psikiatrii. M., 1981, T. 92. P. 69–80.

2. Bek A., Rash A., SHo B., Emeri G. Kognitivnaya terapiya depressii. SPb. : Piter, 2003. 304 p.

3. Bochaver A.A., Dokuka S.V., Sivak E.V., Smirnov I.B. Ispol'zovanie social'nyh setej v internete i depressivnaya simptomatika u podrostkov // Klinicheskaya i special'naya psihologiya. 2019. T. 8. № 3. P. 1–18.

4. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij: V 6-ti t. T. 4. Detskaya psihologiya. M. : Pedagogika, 1984. 432 p.

5. Kondrashkin A.V., Kirillova T.O. Social'naya situaciya razvitiya sovremennogo podrostka v kontekste modeli social'no-psihologicheskoy pomoshchi v vosstanovitel'nom podhode // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2012. T. 4. № 4. P. 1–14.

6. Leont'ev D.A. Vnutrennij mir lichnosti // Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov. SPb. : Piter. 2000. P. 372–377.

7. Mafson L. Podrostok i depressiya. Mezhlichnostnaya psihoterapiya. M. : EKSMO, 2008. 320 p.

8. Moskvichev V.V. Ot situacii social'no-psihologicheskoy dezadaptacii k situacii social'nogo razvitiya // Narodnoe obrazovanie. 2011. № 1. P. 1–15.

9. Perlman D., Peplo E.L. Teoreticheskie podhody k odinochestvu // Labirinty odinochestva. M. : Progress, 1989. P. 152–168.

10. Slobodchikov I.M. Perezhivanie odinochestva v ramkah formirovaniya «YA-konceptii» podrostkovogo vozrasta // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2005. T. 10. № 1. P. 28–32.

11. Slobodchikov I.M. Sovremennye issledovaniya perezhivaniya odinochestva // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2007. T. 12. № 3. P. 27–35.

12. Sychev O.A., Gordeeva T.O. Programmy psihologicheskoy profilaktiki depressii u podrostkov // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2014. T. 22. № 3. P. 141–157.

13. Tihomirova A.V., Moskvichev V.V. i dr. «Osnovy profilaktiki social'no-psihologicheskoy dezadaptatsii nesovershennoletnih». M. : MGPPU, 2006. 131 p.

14. Holmogorova A.B., Volikova S.V. Osnovnye itogi issledovaniy faktorov suicidal'nogo riska u podrostkov na osnove psihosocial'noj mnogofaktornoj modeli rasstrojstv affektivnogo spektra // Medicinskaya psihologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn., 2012. № 2.

URL:

[http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2012\\_2\\_13/nomer/nomer11.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php)

15. YAng Dzh. I. Odinochestvo, depressiya i kognitivnaya terapiya: teoriya i ee primenenie // Labirinty odinochestva M. : Progress, 1989. p. 552–593.

16. Avenevoli S., Knight E., Kessler R.C. et al. Epidemiology of Depression in Children and Adolescents // In J.R.Z. Abela, B.L. Hankin (Eds.), Handbook of depression in children and adolescents. New York : Guilford Press, 2007. P. 6–32.

17. John A., Glendenning A.C., Marchant A., et al. Self-harm, suicidal behaviours, and cyberbullying in children and young people: Systematic review // Journal of Medical Internet Research. 2018. Vol. 20. № 4. P. 1–15.

18. Zych I., Farrington D.P., Llorent V.J., et al. Protecting children against bullying and its consequences // SpringerBriefs in Behavioral Criminology New York : Springer. 2017. 83 p.

УДК 372.8

**КОНКУРЕНТНАЯ БОРЬБА ЗА ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ РЕСУРС –  
ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ЭЛЕКТРОННОЙ ПЛАТФОРМЕ*****Скубневская Татьяна Валентиновна,****Кандидат педагогических наук,**Доцент кафедры иностранных языков естественно-научного профиля,**Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия**e-mail: skubnevskaya@math.asu.ru,****Самадова Ильмира Назришоевна,****Кандидат педагогических наук,**Доцент кафедры русского языка, Российско-Таджикский (Славянский)**университет, г. Душанбе, Республика Таджикистан**e-mail: ilmira.nazrisho@mail.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена экспресс-анализу зависимости трудовой миграции от качества образования и языковой подготовки выпускников вузов из евразийского образовательного пространства; роли электронных платформ в языковом образовании студентов-нелингвистов в конкурентной борьбе за будущих специалистов.

**Ключевые слова:** высококвалифицированные мигранты, качественное образование, языковое образование, продвижение языка, электронная платформа, дистанционная форма обучения.

**E-PLATFORM IN LANGUAGE EDUCATION AS VYING FOR HUMAN  
RESOURCE. CURRENT SIUATION, HISTORY AND PERSPECTIVE*****Skubnevskaya Tatiana Valentinovna,****Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Natural Science,**Altai State University, Barnaul, Russia**e-mail: skubnevskaya@math.asu.ru,****Samadova Ilmira Nazrishoevna,****Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor of the Russian Language Department, Russian-Tajik (Slavonic)**University, Dushanbe, Republic of Tajikistan**e-mail: ilmira.nazrisho@mail.ru*

**Abstract.** The article is devoted to the Express analysis of the dependence of labor migration on the quality of education and language training of University graduates from the Eurasian educational

space; the role of e-platforms in the teaching of foreign languages of non-linguist students in the competition for future specialists.

**Key words:** highly qualified migrants, quality education, language education, promotion of education, e-platform, distance education

Современный мир характеризуется глобальной конкурентной борьбой за ресурсы, среди которых на первое место выходит человеческий капитал. Востребованы молодые и образованные люди. РФ «эту конкуренцию пока проигрывает, отдавая за рубеж высококвалифицированных мигрантов» [1]. И хотя, как отмечает профессор О.Д. Воробьева, 11 закономерностей миграции были сформулированы еще в 1885 г. английским ученым Э.Г. Равенштейном, 11-я закономерность неизменна: экономические причины миграции являются определяющими. «Люди всегда ехали и будут ехать туда, где жизнь более комфортна, где есть работа и выше зарплаты» [1]. Очевидно, что качественное образование, и в частности языковое образование, становится обязательной предпосылкой достойного трудоустройства молодых людей за рубежом.

Несмотря на то что РФ является сегодня донором миграции, она же становится и реципиентом, принимая, в частности, в вузы Сибири иностранных студентов из Китая и стран ближнего зарубежья: Казахстана, Таджикистана, Узбекистана, Туркмении. Большим спросом у иностранных студентов пользуются российские вузовские программы по информационным технологиям, летательным аппаратам, транспортной логистике. Сибирские вузы традиционно сильны в химии, физике и математике. Однако не все выпускники иностранной школы способны учиться в России и окончить вуз. Проблемы, которые возникают у них при обучении, относятся и к базовой подготовке по профильным дисциплинам, и к подготовке по русскому языку. Так, ректор Новосибирского государственного технического университета А.А. Батаев отмечает, что многие иностранные студенты бросают учебу в техническом университете, потому что не воспринимают преподавание на русском языке [2]. И в то же время часть успешных иностранных выпускников «остается жить в городах, где они учились, тем самым обеспечивая рост



численности населения за счет высококвалифицированных специалистов, что важно для сибирских городов, где сальдо миграции отрицательное» [2]. Кроме того, иностранные выпускники российских вузов, работающие в своих странах или представляющие свои страны в международных компаниях, всегда готовы к сотрудничеству и заключению взаимовыгодных контрактов с Россией, продвижению российских технологий, машин и механизмов, а не США или стран Европы. Таким образом, очевидно, что: 1. Практическое владение русским языком и обучение по единым с россиянами вузовским образовательным программам дают равные шансы в образовании иностранным и русским студентам. 2. Качественное образование выпускников российских вузов является стартом профессиональной карьеры. 3. Победа в борьбе за рынки сбыта связана с профессиональными и коммуникативными компетенциями специалистов, они, в свою очередь, зависят от качества полученного образования, в том числе языковой подготовки.

Для того чтобы языковое образование для будущего специалиста-лингвиста было эффективным, необходимы мотивы обучения и большая языковая практика, неназойливая, но регулярная. Как ее организовать, продемонстрировали зарубежные партнеры. Поскольку борьбу за человеческий капитал высококвалифицированных мигрантов раньше всех на рынке образовательных услуг начали Великобритания, США и Австралия, государственное продвижение обучения на английском и трудоустройство с английским языком, прежде всего его североамериканским вариантом, началось еще в середине XX в., обеспечивая работой лингвистов, лингводидактов, издателей, преподавателей вузов и учителей английского языка. В 70–90-х годах XX в. создавались многочисленные, в том числе миссионерские, языковые школы, рекламировались и распространялись красочные учебные пособия. С появлением Интернета к продвижению английского языка присоединились программисты, аниматоры, технологи и маркетологи. Уровень продвижения английского языка значительно поднялся с

созданием электронных платформ, т.е. электронной среды, включающей онлайн-курсы для дистанционной формы обучения.

В 2020 г. дистанционное обучение на электронной платформе уже не является инновационной формой организации обучения иностранным или неродным языкам студентов нелингвистических специальностей в высшей школе РФ. Появление первого дистанционного курса обучения английскому языку (АЯ) на зарубежной платформе состоялось в НИТУ «МИСиС» более 10 лет назад [5, с. 93]. Обучение по коммуникативной методике Touchstone в рамках партнерской программы НИТУ «МИСиС» с Cambridge University Press потребовало, как отмечает Н.В. Тележенко, модернизации всех технологических условий для эффективной работы и обучения студентов, что и было сделано в одном из финансово состоятельных вузов Москвы, столицы Российской Федерации. Немаловажный факт: ответственность за введение и использование инновационной первой цифровой зарубежной образовательной среды взял на себя ректор МИСиС Д.В. Ливанов (2007–2012), ставший затем министром образования и науки РФ (21.05.2012–19.08.2016). Внедрение первой хорошо технологически оснащенной зарубежной образовательной среды для обучения английскому языку студентов МиСиС сопровождалось:

- 1) приобретением технологической платформы, разработанной в Кембриджском университете;
- 2) огромной материально-технической работой – перестройкой целого этажа, отданного под преподавание английского языка [5, с. 93];
- 3) очной подготовкой всех ведущих преподавателей, прошедших стажировку и тренинг за границей;
- 4) приобретением учебников для 4-модульного обучения и методических комплектов для преподавателей;
- 5) организацией методических курсов повышения квалификации для преподавателей-новичков;
- 6) организованным программой контролем за учебными действиями студентов и сложной балльно-рейтинговой системой;
- 7) контролем за последовательной работой преподавателей в соответствии с программой Touchstone;
- 8) многоступенчатым тестированием;
- 9)

международными онлайн-экзаменами по английскому языку для студентов, обучавшихся на электронной платформе Touchstone: KET – первый в серии экзаменов Cambridge ESOL для подтверждения базового уровня владения английским языком; PET – для подтверждения среднего уровня владения английским языком и IELTS – для подтверждения академического уровня владения английским языком, открывающий дорогу для международной мобильности и трудовой миграции.

Достоинствами зарубежной учебной платформы Touchstone, введенной и используемой по настоящее время в НИТУ «МИСиС», следует считать: коммуникативный характер обучения английскому языку на занятиях и ежедневное активное практическое индивидуальное занятие английским языком в электронной дистанционной форме, включающей разнообразные игры, видео, анимацию, интерактивные задания по темам, составленным разработчиками британского онлайн-курса, в любом месте, где есть возможность выхода в Интернет. Игровая форма занятий на время и скорость с телефоном и компьютером мотивируют студентов младших курсов. В то же время ответственность за востребованность электронной платформы у студентов лежит на преподавателе английского языка. Не только студент, но и преподаватель, работающий впервые на электронной платформе, осваивает программу Touchstone (активно взаимодействует с группой в чатах, на форумах, в блогах и отслеживает индивидуальный прогресс каждого студента); ежедневно стимулирует работу студентов на платформе (одновременный онлайн-выход всей языковой группы в течение 40 минут для обсуждения темы); держит «обратную связь» (комментирует высказывания студентов, дает оценку).

Преподаватель обязан быть активным на платформе, и это его главная задача, иначе студенты быстро теряют к ней интерес. В обязанности преподавателя входит также заполнение онлайн-календаря, где выкладываются задания в соответствии с учебным планом, и импровизации по теме для

развития дискуссий в блоге, чатах и форуме. Преподаватель, как консультант, всегда на связи со студентом и сам обязан иметь сертификаты всемирно признанной системы тестирования IELTS.

Таким образом, работа на зарубежной электронной платформе по обучению английскому «общему языку, языку специальности – «английский язык для инженеров» и «английский язык для науки» стала реализацией технологии обучения», т.е. конструирования учебного процесса с гарантированным достижением цели – получения в конечном итоге подготовленных по нужным профилям другой страной высококвалифицированных молодых и перспективных специалистов со знанием нужного для заказчика языка. Принимая во внимание высокий международный рейтинг НИТУ «МИСиС» по подготовке специалистов для сталелитейной промышленности и подготовку по английскому языку на британской платформе, подтвержденной международным сертификатом ELTES, можно не сомневаться, что НИТУ «МИСиС» является донором молодых образованных кадров для конкурирующих с РФ стран из дальнего зарубежья. Логично предположить, что, опираясь на первый опыт работы с инновационной формой организации обучения иностранным языкам на электронной платформе, любые дополнения к этим англоязычным программам будут только новационными, т.е. обновленными, измененными и, возможно, усовершенствованными относительно первой инновационной дистанционной программы на электронной платформе. Очевидно также, что любая цифровая образовательная среда будет содержать цифровой учебно-методический комплекс, рассчитанный на определенные потребности своих заказчиков; будет стоить определенных денег и, самое главное, работать на чей-то рынок. Важно понять на примере работы на иностранной платформе, хотим ли мы, представители профессионального сообщества стран СНГ, обучающих студентов языкам, работать на чужой рынок образовательных услуг на иностранных электронных платформах или сможем, исходя из своих

потребностей, используя известные принципы педагогических технологий [3], разработать и внедрить собственные языковые онлайн-курсы для дистанционного обучения на отечественных или совместных электронных платформах, увеличивающих возможность индивидуального или коллективного применения по назначению, а также использовать уже созданные для СНГ интерактивные авторские курсы на русском [4, с. 40–42].

### **Список литературы:**

1. Богданова Т. «Выбывшие». Интервью с профессором кафедры демографии МГУ Ольгой Воробьевой // АИФ–Алтай. 2020. № 8.
2. Викторов В. Наша «мягкая сила» // АИФ–Сибирь. 2019. № 33.
3. Горбич О.Н. Педагогические технологии в преподавании русского языка. М. : ВК, 2012. 144 с.
4. Гусейнова Т.В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка. Душанбе : РТСУ, 2019. 270 с.
5. Тележенко Н.В. Из опыта работы в рамках коммуникативной методики “Touchstone” // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе / под ред. Т.В. Скубневской. Вып. 1. Барнаул : ИП Колмогоров И.А 2012. С. 91–100.

### **Reference:**

1. Bogdanova T. «Vybyvshie». Interv'yuu s professorom kafedry demografii MGU Ol'goj Vorob'evoj // AIF–Altaj. 2020. № 8.
2. Viktorov V. Nasha «myagkaya sila» // AIF–Sibir'. 2019. № 33.
3. Gorbich O.N. Pedagogicheskie tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka. M. : VK, 2012. 144 p.
4. Gusejnova T.V. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii uchashchihsya na urokah russkogo yazyka. Dushanbe : RTSU, 2019. 270 p.
5. Telezhenko N.V. Iz opyta raboty v ramkah kommunikativnoj metodiki “Touchstone” // Sovremennye issledovaniya v oblasti prepodavaniya inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze / pod red. T.V. Skubnevskoj. Vyp. 1. Barnaul : IP Kolmogorov I.A 2012. P. 91–100.

УДК 378.1

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

*Шаяхметова Нурбала Кулькеновна,  
Кандидат филологических наук, доцент,  
Карагандинский государственный технический университет, г. Караганда,  
Казахстан  
e-mail: [nurbala-s@mail.ru](mailto:nurbala-s@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются суть и преимущества инновационных технологий в процессе изучения профессионально ориентированного русского языка в техническом вузе. Авторы полагают, что при использовании инновационных технологий в преподавании необходимо изменить стереотипы и привычки проведения занятий у самих преподавателей, переориентировать традиционный подход получения знаний, активно привлекать студентов к самостоятельному мышлению. Кратко излагаются результаты действенности инновационной технологии, применяемой в процессе преподавания профессионально ориентированного русского языка.

**Ключевые слова:** инновации, современные технологии, критическое мышление, креативные способности, компетенция.

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING THE PROFESSIONALLY  
ORIENTED RUSSIAN LANGUAGE**

*Nurbala K. Shayakhmetova,  
Candidate of philological sciences,  
Karaganda State Technical University,  
Karaganda, Republic of Kazakhstan,*

*e-mail: [nurbala-s@mail.ru](mailto:nurbala-s@mail.ru)*

**Abstract.** The article discusses the essence and advantages of innovative technologies aimed at stimulating of students' independence in the process of learning the professionally oriented Russian language as non-native one. It summarizes the methods for implementing the innovative methods in engineering education: developing education, problem-based education, development of critical thinking, creating a situation. The effectiveness of the innovative technology used in the process of teaching the Russian language shows the effectiveness of the proposed methodological approach.

**Key words:** innovative, modern technologies, critical thinking, motivation, competencia, tolerantia creative abilities.

В современных условиях к системе образования выдвигаются очень высокие требования: она должна готовить специалистов к жизни и производственной деятельности в технологической сфере, где перед человеком

постоянно возникают нестандартные задачи, решение которых предполагает наличие умений и навыков строить и анализировать собственные действия.

Мы солидарны с А.В. Балиным в том, что: «Современное образование требует нового подхода в методах преподавания в учебных заведениях. Развитие инновационных процессов – есть способ обеспечения модернизации образования, повышения его качества, эффективности и доступности. Инновации в образовании необходимы, так как требуют творческий подход в подготовке преподавателей, что качественно влияет на личностный рост студентов» [1, с. 1].

Для становления казахстанской системы технического образования актуальное значение имеет инновационный подход к подготовке, переподготовке и повышению квалификации специалистов [7, с. 790–795].

Под инновационными методами в техническом образовании нами подразумеваются методы, основанные на современных достижениях технической науки и информационных технологий в процессе подготовки будущих специалистов.

Инновационные образовательные технологии, применяемые в учебном процессе КГТУ, учитывают профессиональные интересы будущих специалистов и их личностные особенности. Это же должно учитываться при обучении профессионально ориентированному русскому языку.

Цель данной статьи состоит в исследовании результативности обучения студентов технических специальностей с использованием инновационных технологий: портфолио, кейс-стади, сторителлинга, ментальной карты, метода придумывания, синквейна, кластера.

Теоретико-методологическую базу статьи составили работы отечественных и зарубежных исследователей, в которых подробно описаны инновационные технологии.

1. *Метод портфолио* – современная образовательная технология, в основе которой метод аутентичного оценивания результатов образовательной и

профессиональной деятельности. Ряд авторов [6] характеризуют портфолио студента как:

\* Демонстрацию его учебных результатов и усилий, приложенных к их достижению.

\* Учебные достижения студента за время обучения в вузе.

\* Оценку и самооценку учебных результатов.

Портфолио – портфель, папка для важных документов; систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом постоянной рефлексии по поводу собственной деятельности и представлении ее результатов для текущей оценки. Целью портфолио является фиксирование, накопление и оценка уровня профессионального развития, а также эффективности труда (Табл. 1).

Таблица 1. Виды портфолио

<b>Виды портфолио</b>		
Портфолио документов: лицензии, разработки, сертификаты, авторские программы и дипломы, проекты, свидетельства, методические рекомендации	Портфолио отзывов: характеристика, благодарности, почетные грамоты, отзывы	Портфолио процесса: резюме автора

На занятиях профессионально ориентированного русского языка мы предлагаем студентам следующие виды работ:

- 1) Опираясь на рис. 1, составить свою пирамиду потребностей.
- 2) Описать лестницу профессионального успеха с учетом потребностей:
  - Построить план будущей профессиональной карьеры.
  - Обсудить свой выбор с друзьями и взрослыми.
  - Выбрать работу, узнать условия.
  - Изучить рынок труда, его потребности.
  - Определить свои способности, умения, таланты.



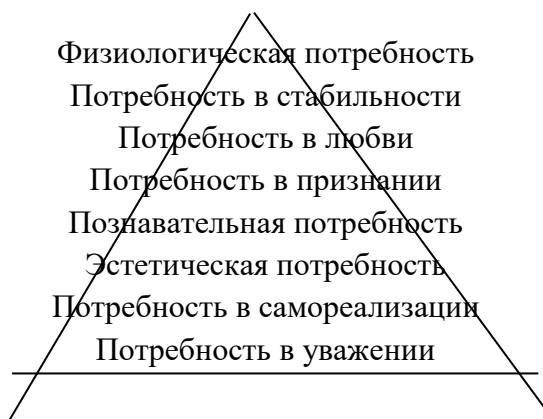


Рис. 1. Пирамида потребностей.

3) Составить электронное портфолио по предлагаемой схеме (Рис. 2). Используя Табл. 1 «Виды портфолио», Рис. 1 «Пирамида потребностей», зафиксировать, накопить и оценить уровни развития учебного роста.

<p style="text-align: center;"><b>Общие сведения</b></p> <p style="text-align: center;">ФИО, год рождения</p> <p>Образование (что, где, когда окончил, полученная специальность и квалификация по диплому):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• труд и стаж работы;</li><li>• повышение квалификации;</li><li>• копии документов, подтверждающих наличие почетных званий;</li><li>• награды, грамоты, благодарности.</li></ul>
--

Рис. 2. Электронное портфолио.

Главная цель создания студенческого портфолио – анализ и наглядное представление наиболее важных результатов учебной деятельности студента, демонстрация его культурного и образовательного уровня. Таким образом, портфолио можно рассматривать не только как эффективный способ и средство фиксации достигнутых результатов, но и как способ самопрезентации личностного развития.

2. Еще одним достаточно эффективным инновационным методом обучения показал себя *метод кейс-стади* (case study) – техника обучения,

особенностью которой является то, что студента ставят перед необходимостью поиска выхода из проблемных ситуаций [8].

Суть данного метода заключается в том, что студентам предлагается готовая ситуация, которая в той или иной степени имитирует реальную, жизненную историю. Учебное назначение кейса сводится к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятие решений) в данной ситуации. Приведем пример кейса (Рис. 3).

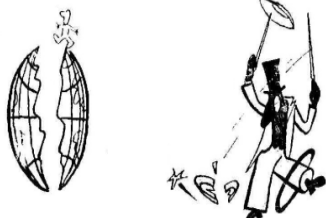
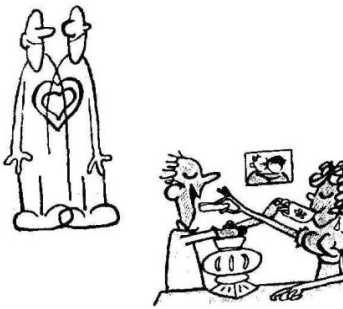
	<p>Острое желание спрятаться куда-либо от стыда. Кірерге жер таппау (на казахском языке). Готов сквозь землю провалиться.</p>
	<p>Быть дружественным. Бал жаласу (на казахском языке). Жить душа в душу.</p>

Рис. 3. Кейс: фразеологизмы в виде рисунка [3, с. 20, 26].

Задание. Совместными усилиями студентов проанализировать представленную ситуацию, найти практическое решение:

1) Предложить несколько идей, которые реализуются службой безопасности завода, в котором выявлены случаи кражи.

2) Дан источник переменного тока на 6,3 В (вольт) и лампа накаливания на 220 В. Нужно, чтобы лампочка горела хотя бы в полнакала. Что для этого нужно сделать? Какой прибор нужно подключить между источником переменного тока и лампочкой?

Выполнение подобных заданий развивает способность воображения и основывается на стимулировании творческой активности студентов, предлагающих максимальное количество всевозможных вариантов решения. После того, как все варианты озвучены, выбираются те, которые более всего подходят для успешной реализации на практике.

3. Следующим инновационным методом, широко применяемым при обучении профессионально ориентированному русскому языку, является *сторителлинг* (Storytelling англ.). В древности этот способ передачи называли сказительством. В истории может присутствовать мистика, загадочность, в результате получится поучительное сказание. Подобное направление применяется как неформальное обучение людей [2]. Цифровой сторителлинг – умение придумать историю, дополняя ее подходящими цифровыми материалами.

Приведем пример сторителлинга. У казахского народа с числами связаны мистические представления. Представления о магии чисел сохранились в языковых формах. Большим почетом было окружено число 7. В нем древние видели отражение явлений мира: в необозримом небе *жеті қат көк* (седьмое небо), спокойствию грозит *жеті жұт* (джут – массовый падеж скота), в неделе *жеті күн* (семь дней). Поклоняясь солнцу и принося ему жертвы, казахи пекли традиционные (круглые, как солнце, лепешки) *шелпек*, которых должно быть *жеті (7) шелпек* или *тоғыз (9) шелпек*. Подарки родителям невесты – *тоғыз (9) сыйлық* (подарки).

Задание. Дополнить историю.

1) Говорят, что ученый Фарадей любил пить чай, добавляя разные травы. И вот однажды он пил этот чай и придумал нечто, что вошло в историю. Мы пользуемся этим до сих пор. Что изобрел ученый Фарадей?

2) В XIX веке шахтеры США, спускаясь в шахту, брали с собой канареек в клетках. В каком качестве они их использовали?

3) Сочините историю, например: что произойдет, если увеличится сила гравитации в 10 раз; если все люди переселятся на другую планету?

4) Была женщина, которая могла не спать ночью два года, восемь месяцев и четыре недели. Кто она? (По материалам телевизионной передачи «Что? Где? Когда?»).

5) В каких случаях мы говорим:

«Долг платежом красен».

«Дело мастера боится».

«За одного битого двух небитых дают»?

Таким образом, технология сторителлинга в изучении профессионально ориентированного русского языка развивает творческое мышление, формирует представление о том, что существуют и другие варианты правильного решения, способствует выработке уверенности в себе, развивает умения работать в команде.

4. Для развития ассоциативного мышления применяется следующий метод – *ментальная карта* (картина мыслей, интеллект-карта) – это представление в графической, систематизированной и комплексной форме определенного события, процесса, идей или мысли. В ментальной карте обычно есть центральный элемент (один или несколько), от которого в разные стороны отходят ветки, связывающие его с разными идеями и соображениями. Такая карта позволяет проследить работу мозга, в том числе и подсознания.

С помощью карты можно визуализировать практически любую информацию, упорядочить материал по обучению и даже пользоваться ею при принятии решения, визуализировать процесс мышления при помощи создания различных схем. Например:

*Задание 1.* «Зеркальное воображение». Взять в обе руки карандаши или фломастеры и нарисовать одновременно обеими руками симметричные рисунки, цифры, геометрические фигуры, цветок, дерево и т.д.

*Задание 2.* Сочинить историю из жизни атома.

Описанные креативные методы способствуют формированию компетенций у будущего специалиста, повышают мотивацию, формируют обстановку сотрудничества и воспитывают чувство собственного достоинства, развивают собственную творческую деятельность.

5. Наглядным примером технологии развития креативного мышления является *метод придумывания* – это способ создания неизвестного студентам ранее в результате умственных действий. Например, придумывание учебной задачи. Приведем примеры придумывания учебных задач.

*Задача 1.* Студент утром вышел из дома в университет. Сразу после занятий отправился в компьютерный класс. Затем вернулся домой. Чему равно его перемещение? Придумать аналогичный сюжет задачи, ответ на который был бы таким же: «Перемещение тела равно нулю».

*Задача 2.* Туристическая группа следует по прямой на север 4 км, затем на восток 3 км. Чему будет равно перемещение группы?

*Задача 3.* В физике существует понятие силы тяжести. Могла ли существовать сила легкости? Какие физические явления она тогда характеризовала бы? С какими другими физическими величинами она была бы связана? Составить и обосновать формулу, связывающую «силу легкости» с другими величинами.

*Задача 4.* Каковы будут свойства треугольника, если его углы будут не острыми или тупыми, а закругленными?

Выполнение студентами подобных заданий – это способ продуцирования новых идей для решения практических проблем, это средство получения от группы студентов решений задач за короткий промежуток времени.

6. *Кластер* – один из методов критического мышления, графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними.

Кластер представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала [4]. Приведем примеры (Рис. 4, 5).

*Задание.* Оформить кластер «Полезные ископаемые» в виде геометрической фигуры или схемы.

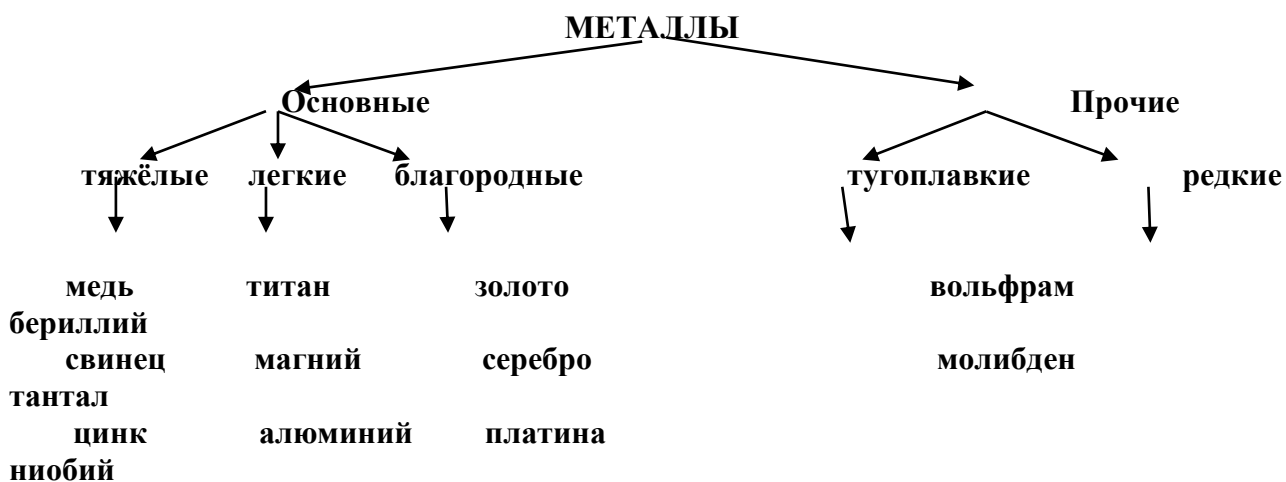
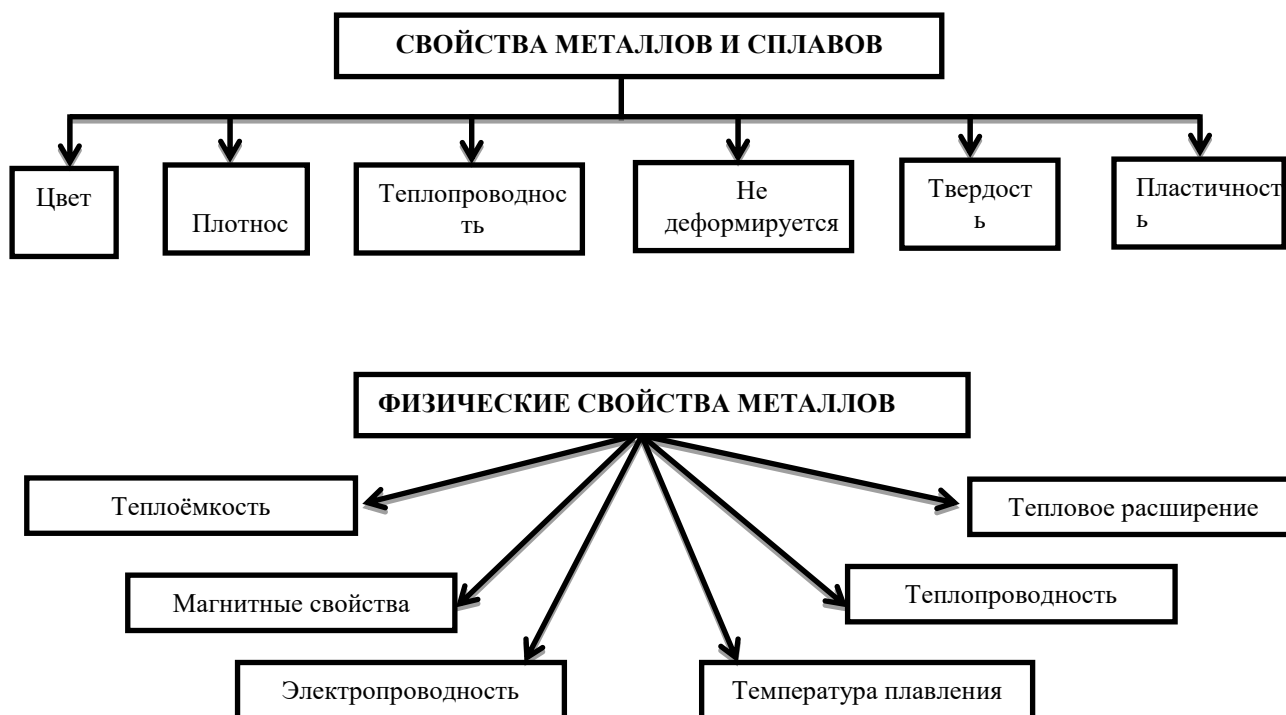


Рис. 4. Кластер «Металлы».



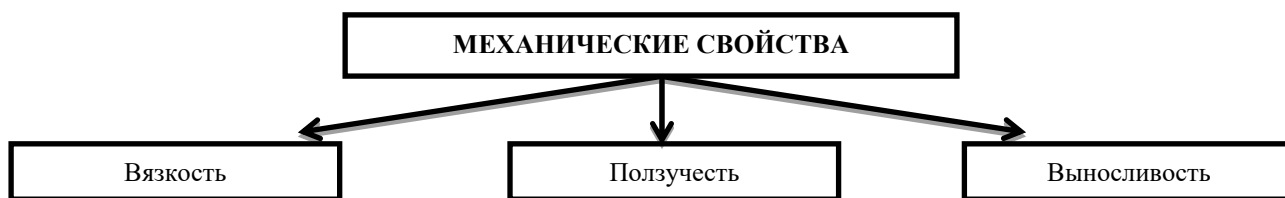


Рис. 5. Кластер «Свойства металлов и сплавов».

7. Еще одним из инновационных приемов активизации познавательной деятельности студентов является *синквейн* [5]. В начале XX века форму *синквейна* разработала американская поэтесса Аделаида Крэпси, опиравшаяся на знакомство с японскими силлабическими миниатюрами хайку и танка. Слово «синквейн» происходит от французского «пять». Это короткая стихотворная форма. Это стихотворение (без рифмы), состоящее из пяти строк, в которых обобщена информация по изученной теме. Синквейны полезны в качестве инструмента для синтезирования сложной информации, в качестве среза оценки понятийного и словарного багажа обучающегося.

Предлагаем несколько примеров синквейна, составляемых студентами на занятиях профессионально ориентированного русского языка (Рис. 6).

Сварка Дуговая сварка Сваривает, соединяет, расплавляет Сварка применяется в машиностроении Технология	Толерантность Выдержанный, выносливый, стойкий Проявлять, признавать, мириться Синоним к слову «терпимость» Отношение
Биотехнология Сложная, промышленная, актуальная Изучает, используется, применяется Основывается на многих дисциплинах Наука	Эрудит Начитанный, образованный Познает, размышляет, отвечает Обладающий большими познаниями Интеллектуальность

Рис. 6. Примерные образцы синквейна.

На наш взгляд, для введения инновационных технологий в преподавании необходимо изменить стереотипы и привычки проведения занятий у самих преподавателей. Также необходимо переориентировать традиционный подход получения знаний на работу со студентами, что

позволяет активно привлекать их к самостоятельному мышлению, развитию умственных способностей, умению анализировать, делать выводы, умению использовать полученные знания в повседневной жизни.

Опыт показывает, что внедрение таких интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки в техническом вузе студентов, недостаточно владеющих русским языком

Использование инновационных методов обучения студентов профессионально ориентированному языку ведет к повышению его качества, позволяет подготовить конкурентоспособного специалиста, эффективно и успешно решающего профессиональные задачи.

#### **Список литературы:**

1. Балин А.В. Использование инновационных методов в образовании // Молодой ученый, 2014. № 2. С. 724–725.
2. Гузенков С. Алгоритмы сторителлинга. Как создавать истории и использовать их в текстах и презентациях. М. : ЛитРес, 2018. 60 с.
3. Долгоруков А. Метод case study как современная технология профессионально ориентированного общения. URL: [http// www. vchu.ru](http://www.vchu.ru) – дата обращения 21.02.2020.
4. Ли С. Кластеры – новые формы организации инновационного процесса. URL: [http //www nauka kaz.kz](http://www.nauka.kaz.kz). – дата обращения 01.02.2020.
5. Рудик Г.А. Культура умственного труда или 101 техника учения. Пособие для учащихся, студентов, педагогов и для всех тех, кто обучается на протяжении всей жизни. Костанай, 2010. 97 с.
6. Сорокина С.Н. Портфолио как способ самомотивации обучающихся в условиях интеграции общего образования. URL: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2017/08/13/portfolio-kak-sposob-samomotivatsii> - дата обращения 21.03.2020.
7. Шаяхметова Н.К. Образовательные технологии и педагогические инновации в техническом вузе // Народный педагогический журнал. Выпуск № 9 (01). 2019. С.785–791.
8. Шаяхметова Н.К. Казахские фразеологизмы в картинках. Алматы : Отан, 2019. 98 с.

#### **References:**



1. Balin A.V. Ispol'zovanie innovacionnyh metodov v obrazovanii // Molodoj uchenyj, 2014. № 2. P. 724–725.
2. Guzenkov S. Algoritmy storitellinga. Kak sozdavat' istorii i ispol'zovat' ih v tekstah i prezentacijah. M. : LitRes, 2018. 60 p.
3. Dolgorukov A. Metod case study kak sovremennaya tekhnologiya professional'no orientirovannogo obshcheniya. URL: [http// www. vchu.ru](http://www.vchu.ru) – data obrashcheniya 21.02.2020.
4. Li S. Klasteri – novye formy organizacii innovacionnogo processa. URL: [http //www nauka kaz.kz.](http://www.nauka.kaz.kz) – data obrashcheniya 01.02.2020.
5. Rudik G.A. Kul'tura umstvennogo truda ili 101 tekhnika ucheniya. Posobie dlya uchashchihsya, studentov, pedagogov i dlya vsekh tekhn, kto obuchaetsya na protyazhenii vsej zhizni. Kostanaj, 2010. 97 p.
6. Sorokina S.N. Portfolio kak sposob samomotivacii obuchayushchihsya v usloviyah integracii obshchego obrazovaniya. URL: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2017/08/13/portfolio-kak-sposob-samomotivatsii> - data obrashcheniya 21.03.2020.
7. SHayahmetova N.K. Obrazovatel'nye tekhnologii i pedagogicheskie innovacii v tekhnicheskom vuze // Narodnyj pedagogicheskij zhurnal. Vypusk № 9 (01). 2019. P.785–791.
8. SHayahmetova N.K. Kazahskie frazeologizmy v kartinkah. Almaty : Otan, 2019. 98 p.